

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vliv adaptačního kurzu a třídnických hodin na klima šesté třídy základní
školy

The Effect of the Adaptation Course and Form Teacher Lessons on the
Climate in the Sixth Class in Lower Secondary School

Bc. Markéta Kovaříková

Vedoucí práce: PhDr. Jarmila Mojžíšová, PhD.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy a
střední školy pedagogika – výchova ke zdraví

2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Vliv adaptačního kurzu a třídnických hodin na klima šesté třídy základní školy vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 21. 4. 2017

.....

podpis

Ráda bych touto cestou poděkovala PhDr. Jarmile Mojžíšové, PhD. za cenné rady a vstřícný přístup při vedení mé diplomové práce. Rovněž bych chtěla poděkovat Základní škole a Mateřské škole Králův Dvůr za pomoc při získávání potřebných informací a podkladů.

ABSTRAKT

Tato práce sleduje proměnu klimatu školní třídy základní školy. V teoretické části je popsána problematika klimatu třídy, zážitkové pedagogiky, adaptačního kurzu a třídnických hodin z pohledu různých autorů. Práce seznamuje se základními přístupy, jak klima třídy diagnostikovat. Podává také návod k vedení třídnických hodin. S využitím dotazníku B-3 zjišťuje u respondentů aktuální klima třídy a následný efekt adaptačního kurzu. V práci je zaznamenán průběh třídnických hodin, jejichž efekt je změřen také dotazníkem B-3, a to v delším časovém úseku od konání adaptačního kurzu. Výsledky dotazníkových šetření poukazují na nutnost vést pravidelně třídnické hodiny, ve kterých dochází k formování přátelského klimatu ve školní třídě.

KLÍČOVÁ SLOVA

klima školní třídy, školní třída, zážitková pedagogika, adaptační kurz, třídnické hodiny

ABSTRACT

This thesis examines change of classroom climate in lower secondary school. In the theoretical part, issues of classroom climate, experiential pedagogy, adaptation courses and form teacher lessons are described from the perspective of different authors. The thesis introduces basic approaches for diagnosing classroom climate. It also gives instructions for management of form teacher lessons. B-3 questionnaire determines the current classroom climate and subsequent effects of the adaptation course among the respondents. Form teacher lessons are reported in this thesis, whose effect is also measured by the B-3 questionnaire in a longer period of the adaptation course. The results of the questionnaire investigation point to the need for regular form teacher lessons, in which the formation of a friendly climate in the classroom is realized.

KEYWORDS

classroom climate, school class, experiential pedagogy, adaptation course, form teacher lessons

Obsah

1	ÚVOD.....	7
2	Třídní klima	8
2.1	Zdroje třídního klimatu	9
2.2	Přístupy ke zkoumání klimatu	11
2.3	Zjišťování klimatu školní třídy	12
2.4	Využití získaných výsledků	14
2.5	Ovlivňování klimatu třídy	15
3	Školní třída	17
4	Adaptační kurz.....	19
5	Třídnické hodiny	21
5.1	Způsob vedení třídnických hodin	21
5.2	Práce s pravidly.....	22
5.3	Témata pro třídnické hodiny	22
5.4	Struktura třídnické hodiny	24
5.5	Problémové situace	24
5.6	Činnostní metody	25
5.6.1	Komunitní kruh	25
5.6.2	Skupinová sezení	27
5.7	Postup při řešení aktuálních problémů třídy	27
5.8	Intervenční možnosti pedagoga	28
5.9	Druhy aktivit	29
6	Metodologie empirického šetření	30
6.1	Cíl výzkumu.....	30
6.2	Výzkumný vzorek.....	30

6.3	Výzkumný nástroj a sběr dat	31
6.3.1	Dotazník B-3	31
6.4	Vyhodnocení dat z pretestu a posttestu I	34
6.4.1	Vyhodnocení dat z pretestu	34
6.4.2	Vyhodnocení dat z posttestu I	36
6.4.3	Srovnání dat z pretestu a posttestu I	38
6.4.4	Správné zacházení s výsledky sociometrického šetření	40
7	Průběh třídnických hodin	41
7.1	Hodnocení třídnických hodin.....	59
8	Zadání a vyhodnocení posttestu II.....	62
9	Srovnání dat z pretestu a posttestu I, II	64
10	Závěr.....	68
11	Seznam použitých informačních zdrojů	70
12	Seznam příloh.....	73

1 ÚVOD

Ve školní třídě, kde panuje pozitivní klima, se lépe pracuje žákům i učitelům. Žáci se v pozitivním klimatu cítí bezpečně, lépe se soustředí a snadněji přijímají nové poznatky a zkušenosti. V takové třídě jsou menší předpoklady ke vzniku rizikových forem chování. Do klimatu třídy se promítají vztahy mezi žáky, mezi žáky a učiteli, vztahy mezi učiteli navzájem, ale také vztahy mezi učiteli a vedením školy. Rovněž do něho nepřímo zasahují rodiče. Jediný, kdo třídní klima ovlivňuje nejvíce, je pedagog. Jeho role je tedy nezastupitelná. Zvláštní pozornost je třeba věnovat funkci třídního učitele. Vždyť právě prostřednictvím třídnických hodin lze třídní klima ovlivňovat dlouhodobě a systematicky.

Vytváření vhodného prostředí pro vývoj zdravého a přátelského klimatu ve třídě mají za úkol adaptační kurzy. Adaptační kurzy čerpají z poznatků zážitkové pedagogiky, která klade důraz na prožitek, zážitek a zkušenost vyvolávaných v procesu dramaturgie, kde se nejčastěji jako prostředek k jejich docílení používá hra.

Cílem práce je sledovat proměnu třídního klimatu u žáků šesté třídy základní školy a poukázat na vliv adaptačního kurzu a třídnických hodin na změnu vztahů mezi dětmi ve třídě, sebevnímání dětí i jejich oblíbenosti u ostatních spolužáků. Klima školní třídy se dá diagnostikovat různým způsobem. Pro účely této práce je použit standardizovaný dotazník B-3. Je to jedna z mála dostupných metod pro takto komplexní analýzu třídního kolektivu.

Výzkumný vzorek tvoří žáci šesté třídy, kde působím jako třídní učitelka. V práci je podrobně popsán způsob vedení třídnických hodin a jsou uvedeny i jednotlivé aktivity, které se dají při nich použít. Při interakci ve školní třídě vycházím ze své dlouholeté učitelské praxe.

Získané výsledky z empirického šetření mají ukázat stav třídního klimatu v konkrétní šesté třídě a nasměrovat k další práci s touto třídou tak, aby zde panovalo pozitivní klima pro školní práci, ve kterém žáky nic neruší při výuce a prožívají obohacující vzájemné vztahy.

2 Třídní klima

Při interakci v lidské skupině existuje cosi silně pocíťováno jednotlivci, co bývá označováno jako atmosféra, klima, nálada apod. Mezi učiteli a žáky ve školní třídě se vytváří neviditelný, ale fungující sociálně-psychologický jev, pro nějž se ujal označení klima. Odborná literatura rozlišuje prostředí třídy, klima třídy a atmosféru třídy (Mareš, 2013).

Termín **prostředí třídy** je nejobecnější. Týká se především objektivně zjistitelných aspektů, které ovlivňují každodenní práci učitelů a žáků. Zahrnuje např. aspekty architektonické, hygienické, technické, estetické atd. V zahraniční literatuře se můžeme setkat s označením „classroom environment“, tj. prostředí třídy, nebo „learning environment“, tj. prostředí pro učení. Obvykle se tím však nemíní jen fyzikální prostředí, ale i prostředí sociální.

Atmosféra školní třídy je jev krátkodobý, proměnlivý. Mění se během vyučovacího dne, někdy i během jedné vyučovací hodiny či přestávky. Uvažuje se o tzv. kritickém momentu, po němž následuje buď zlepšování, nebo zhoršování dosavadní atmosféry.

Klima školní třídy je jev dlouhodobý, typický pro žáky dané třídy a pro ty učitele, kteří v této třídě vyučují. „*Psychosociální klima školní třídy označuje ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení toho, co se ve třídě už odehrálo anebo odehrává; jsou to názory jednotlivých aktérů školního vyučování*“ (Mareš, 2013, s. 591).

Vyučování jakožto specifický druh interakce odehrávající se zpravidla ve skupině dvaceti až třiceti lidí zůstávalo dlouho nepoznáno co do parametrů psychosociálního klimatu. Učitelé, ale i žáci si byli vědomi, že toto klima existuje a nějak působí v edukačním procesu, ale pochybovalo se o tom, že by bylo možno jej exaktně identifikovat, nebo dokonce měřit. Australský vědec Barry J. Fraser, autor knihy *Prostředí třídy* (Classroom Environment, 1986), přistoupil ke zkoumání klimatu třídy nikoliv na základě přímého pozorování, ale „*na základě výpovědí produkovaných o tomto prostředí jeho účastníky*“ (Průcha, 1997, s. 340). Aby výpovědi zúčastněných subjektů o jejich prostředí byly validní, byly zkonstruovány speciální hodnotící dotazníky k identifikaci třídního a školního klimatu.

Psychosociální klima školní třídy ovlivňuje nejen motivaci žáků učit se, jejich vzdělávací výsledky a výskyt kázeňských problémů, ale i motivaci učitelů v této třídě učit.

Obecně lze říci, že lepší výsledky žáků souvisely s takovými aspekty klimatu, jako jsou soudržnost třídy, spokojenost žáků ve třídě a cílové zaměření výuky. Horší výsledky naopak souvisely s aspekty, jako jsou dezorganizace výuky nebo třenice ve třídě. B Fraser připomíná, že „*vliv psychosociálního klimatu má dvojitou podobu: působení na jednotlivce a působení na celou třídu jako jednotku analýzy*“ (Mareš, 2013, s. 593).

2.1 Zdroje třídního klimatu

Za aktéry třídního klimatu můžeme považovat žáky – jejich vlastnosti, chování, což rozpoznávají i samotní učitelé, kteří v dané třídě vyučují. Stává se totiž, že v jedné třídě učitel vyučuje raději než v jiné. Dokonce může být i ve vyučovacím procesu žáky stresován. Jiní autoři se přiklánějí k názoru, že hlavním tvůrcem klimatu ve třídě je učitel, neboť mezi jeho dovednosti by měla patřit schopnost vytvářet pozitivní klima ve třídě. Za nepřímé spolutvůrce třídního klimatu lze považovat také rodiče. Rodič do klimatu ve třídě zasahuje tím, že školu pozoruje, vznáší své názory a připomínky.

Ale vraťme se mezi aktéry edukačního procesu. V komunikaci se žáky uplatňují učitelé odlišné způsoby komunikace, čímž vytvářejí specifické komunikační klima. V prostředí české školy zjišťoval některé parametry komunikačního klimatu J. Lašek, který rozlišuje dva základní typy:

1. Komunikační klima suportivní (vstřícné) – klima, v němž se jeho účastníci navzájem respektují, komunikují mezi sebou otevřeně a jasně.
2. Komunikační klima defenzivní (obránné) – účastníci komunikace spolu soupeří, neposlouchají jeden druhého.

Lašek (1994) konstatuje, že učitel si v průběhu své praxe vytváří určitý styl komunikace se žáky, který se s přibývajícím lety praxe příliš nemění. Tento relativně stabilní komunikační styl používá i v paralelních třídách.

Jestliže je komunikace vedena v prostředí suportivního klimatu, umožňuje kvalitnější výuku, lepší řešení problémových situací i vhodné výchovné působení. Zároveň socializuje

správné návyky a postoje, které se netýkají pouze komunikace, ale i sociálních vazeb mezi členy třídního kolektivu a jejich vztahu k učiteli.

Jaká komunikace tedy podporuje suportivní klima ve třídě?

1. Přátelská komunikace je podporovaná pozitivní zpětnou vazbou učitele, je optimistická a zbavená ironie.
2. Nestresující komunikace, při které žák není přerušován ani ironicky ponižován.
3. Svobodná. Všichni mají právo na vyjádření a slušnou odpověď.
4. Korigovaná. Každá komunikace má svá pravidla.
5. Vyvážená. Názor každého má svoji váhu, nikdo není upřednostňován.
6. Zajímavá. Komunikace by neměla být nudná a měl by v ní být obsažen i humor.
7. Nepovýšená. Učitel odlehčí své mocenské pozice – např. komunitní kruh.
8. Nemanipulující. Učitel by neměl zneužívat svou intelektuální převahu.
9. Rovná. Učitel by neměl lhát, vymlouvat se a mlžit (Čapek, 2010).

K efektivnosti edukačního procesu ve školách jistě přispívá aktivní zapojení žáků ve vyučování. Jenomže v současných třídách s počtem 30 žáků bývá problematické zapojit do vyučování všechny žáky. Průcha (1997) vysvětluje, že rozdílná participace jednotlivých žáků ve vyučování může být způsobována vysokým počtem žáků ve třídě. Není potom v silách učitele stejně intenzivně komunikovat se všemi žáky. Dalšími faktory, které ovlivňují rozdílnou participaci žáků ve vyučování, jsou tzv. akční zóny (při běžném rozmístění žáků ve třídě jsou někteří více zasahováni učitelskými aktivitami), rozdílnou preferencí učitelů k jednotlivým žákům či rozdílnou komunikací mezi učiteli a žáky v závislosti na sexových rozdílech.

Greta Morine-Dersheimer sledovala participaci žáků ve vztahu k jejich komunikačnímu statusu. Podle této autorky učitel vytváří skupinu žáků, kteří mají odlišný komunikační status. Někteří žáci komunikují s učitelem často, vykonávají různé aktivity ve vyučování – mají vysoký komunikační status; jiní participují málo nebo vůbec ne – mají nízký komunikační status (Průcha, 1997).

Je přirozené, že někteří žáci jsou učitelům sympatičtější než jiní, že některé žáky považují za schopnější než jiné. Jenomže dochází k tomu, že učitelé tyto své postoje k žákům vysílají a na jejich základě si vytvářejí svá očekávání o výkonech žáků. Zatímco u nás se nálezy o preferenčních postojích a očekáváních učitelů interpretují jako negativní projevy

ze strany učitelů, v zahraničí se hodnotí objektivněji: učitel musí hodnotit žáky subjektivně, jelikož nemá kvalifikaci pro diagnostiku osobnosti každého žáka, navíc zvýšený zájem o některé žáky může mít pozitivní dopad na celou třídu (Průcha, 1997). Jelikož prokazatelně existují efekty očekávání učitelů o žácích, které si učitelé konstruují sami, mohou tyto efekty skutečně ovlivňovat učitelovu interakci s jednotlivými žáky a ve svých důsledcích pak usnadňují či brzdí vzdělávací úspěšnost jednotlivých žáků. Znalost těchto efektů může být prospěšná k tomu, aby se navozovalo pozitivní klima ve třídě.

2.2 Přístupy ke zkoumání klimatu

Klima školní třídy lze studovat různým způsobem. Autoři Čáp, Mareš ve své publikaci (2007) popisují možné přístupy ke studiu školního klimatu podle objektu studia a volby diagnostické metody.

V sociometrickém přístupu je objektem studia školní třída jako sociální skupina. Zkoumá se vývoj sociálních vztahů a jejich vliv na rozvoj dispozic žáků. Diagnostickou metodou je např. SO-RA-D.

V organizačně-sociologickém přístupu je objektem studia školní třída jako organizační jednotka a učitel jako řídicí pracovník. Jelikož se zkoumá rozvoj týmové práce v hodině, je diagnostickou metodou standardizované pozorování průběhu pedagogické interakce.

V interakčním přístupu se zkoumá interakce mezi učitelem a žáky v průběhu vyučovací hodiny. V tomto přístupu se uplatňují standardizovaná pozorování, metody interakční analýzy typu tužka-papír, metody počítačové, audiovizuální nahrávky interakce, jejich popis a rozbor.

Diagnostická metoda jako je např. posuzovací škála Classroom Life Instrument (CLI) slouží ke zkoumání spolupráce žáků ve třídě a kooperativního učení v malých skupinách. Objektem studia je školní třída a učitel. Tento přístup se nazývá pedagogicko-psychologický.

Představitelem školně-etnografického přístupu je M. Klusák. Objektem studia je třída, učitelé a celý přirozený život školy. Zkoumá se, jak klima funguje, jak jej vnímají, hodnotí a svými slovy popisují jeho aktéři. Diagnostickou metodou je zúčastněné pozorování, kdy

badatel pobývá ve škole řadu měsíců či roků, vede rozhovory s učiteli a žáky a nahrává si jejich formulace, které přepisuje do protokolů a poté je analyzuje.

Pokud je objektem studia žák jako osobnost a školní třída jako sociální prostředí, v němž se má osobnost rozvíjet, jedná se o vývojově-psychologický přístup, který používá soubor různorodých diagnostických metod.

V sociálně-psychologickém a environmentalistickém přístupu je objektem studia školní třída chápána jako prostředí pro učení, žáci dané třídy a vyučující, kteří v této třídě působí. Zkoumá se kvalita klimatu, aktuální podoba klimatu i situace, která sice není, ale kterou by si aktéři přáli. Diagnostickou metodou jsou posuzovací škály, které vyplňují sami aktéři. U nás je možné diagnostikovat klima třídy českou verzí screeningového dotazníku CES (Classroom Environment Scale).

2.3 Zjišťování klimatu školní třídy

Klima školní třídy lze diagnostikovat kvalitativním, kvantitativním či smíšeným přístupem. V diagnostice sociálního klimatu třídy převažuje **kvantitativní přístup**, který staví na strukturovaném dotazování. Obvykle se jedná o dotazníkové šetření v papírové formě, nebo je k dispozici elektronická verze prostřednictvím internetu. Je možné zjišťovat dvě podoby psychosociálního klimatu školní třídy: aktuální klima, které ve třídě momentálně panuje, a klima preferované – to, které si žáci přejí. Čím větší je mezi oběma rozdíl, tím jsou žáci v dané třídě méně spokojeni. Při vyplňování dotazníku je velice důležité, která osoba dotazník zadává, aby svým přístupem žáky dostatečně motivovala k jeho důkladnému vyplňování. Někteří respondenti totiž nemají ještě vytvořený svůj názor na zjišťovaný aspekt klimatu a mohou potom zvolit únikovou strategii – zjednoduší si odpovídání tím, že odhadnou účel dotazování.

V odborné literatuře se setkáváme se dvěma typy dotazníků. Jeden typ je dotazník obecný, generický, který umožňuje zjišťovat klima třídy bez ohledu na zvláštnosti vyučovacího předmětu nebo zvláštnosti vyučovacích metod a prostředků. Mezi nejběžnější typy dotazníků patří: CES (Classroom Environment Scale), MCI – SF (My Class Inventory – Short Form), WIHIC (What Is Happening In This Class Questionnaire), MCEI

(Multicultural Classroom Environment Instrument), KLIT – Klima třídy od autorů Laška, Zemanové a KŠT – Klima školní třídy od Mareše a Ježka (Mareš, 2013).

Druhý typ tvoří dotazníky specifické, jednoúčelové, které diagnostikují pouze určitý vyučovací předmět, např. klima v hodinách tělesné výchovy: LAPOPEQ (Learning and Performance Orientation in Physical Education Classes Questionnaire), nebo zjišťují klima při laboratorní výuce přírodovědných předmětů: SLEI (Science Laboratory Environment Inventory).

Ve chvíli, kdy se při výuce začnou systematictěji používat počítače, mění se sociální role učitele i sociální role žáků. Učitel ustupuje do pozadí a stává se spíše poradcem žáků. Proto se začínají vytvářet dotazníky, které zjišťují psychosociální klima třídy při počítačové výuce: DELES (Distance Education Learning Environment Scale), CCQ (Classroom Climate Questionnaire), CLEI (komputer Laboratory Environment Inventory)

(Mareš, 2013).

Robert Čapek ve své knize Třídní klima a školní klima (2010) podrobně seznamuje své čtenáře s jednotlivými dotazníky. Učitelům, kteří se rozhodli ve své třídě měřit klima, tak autor předkládá popis jednotlivých dotazníků s možností jejich okopírování včetně archů na zaznamenání odpovědí. Dotazníky jsou seřazeny podle doporučeného věku respondentů. Přestože v této publikaci je dotazníkům věnováno více prostoru, nepovažuje je Čapek za důležitější než jiné techniky. Odůvodňuje to tím, že klima třídy učitel také vidí, slyší, čte z prací žáků, z jejich chování apod.

K propracovaným variantám dotazníku používaným ve třídní situaci patří podle Hrabala (2002): **sociometrický dotazník**, **rating**, hodnocení žáků i třídy žáky a učiteli a **postojové dotazníky**.

Při aplikaci sociometrického dotazu se klade celé skupině otázka. Odpovídá na ni každý člen individuálně tím, že volí (případně odmítá) ze členů skupiny partnery pro činnost uvedenou v otázce. Může jít o společnou činnost nebo činnost významnou pro skupinu. Výběry neboli volby jsou základními jednotkami, které mají kladnou nebo zápornou hodnotu. To umožňuje matematické zpracování i grafické znázornění výsledků. Vzájemné volby označují přátele a mikroskupiny uvnitř skupiny. Jejich počet spolu s celkovým stavem voleb a odmítnutí charakterizují také kohezi skupiny jako celku. Matematické zpracování umožní určit pořadí členů podle počtu přijatých voleb a odmítnutí na základě

sociometrické matice, z níž je navíc patrné, kdo koho volí a odmítá. Grafické znázornění (sociogram) zobrazuje strukturu skupiny, vztahy a pozice jednotlivých členů pomocí čar a symbolů. Z různých variant sociometrického dotazu je speciálně na školní třídu zaměřen SO-RA-D – Sociometrický ratingový dotazník (Hrabal, 2002). V SO-RA-D se všichni žáci třídy navzájem hodnotí z hlediska sympatičnosti na pětistupňové škále a z hlediska vlivu (rovněž na pětistupňové škále). Z jednotlivých údajů lze vypočítat průměrné hodnocení vzájemných sympatií ve třídě jako třídní index sympatie a třídní index vlivu; signalizují kohezi a integrovanost třídy. Pozice jednotlivých žáků ve třídě lze hodnotit podle indexů obliby a podle analogických indexů vlivu. Pro nižší třídy základní školy se používá jednoduché varianty ratingu „Hádej, kdo“, při níž žáci uvádějí jména představitelů vybraných vlastností ve třídě.

Dotazníkové metody může použít vedení školy i pro zjištění názorů učitelů na třídy, v nichž vyučují. Dotazníky o učiteli se sonduje vztah žáků a třídy k učiteli a jeho pedagogické činnosti.

Základem **kvalitativního přístupu** je slovní projev mluvený, např. volné vyprávění učitele či žáka o dění ve třídě, polostrukturovaný řízený rozhovor se žákem nebo učitelem, polostrukturovaný skupinový rozhovor nebo se mohou zaznamenávat výstižné hodnotící výroky žáků a učitelů pronesených ve třídě. Podle Mareše (2013) kvalitativní přístup tvoří také projev psaný, např. psaní deníku, doplňování nedokončených vět, volné psaní svých názorů podle zadané osnovy, analýza oficiálních písemných materiálů o třídě a obrazové vyjádření (kresba, fotografie, videozáznam).

2.4 Využití získaných výsledků

Diagnostikou třídního klimatu můžeme získat přehled o celém spektru žákovských názorů na klima třídy. Pokud se aktuální stav klimatu třídy neshoduje u různých učitelů, kteří v dané třídě vyučují, zjistíme, zda z pohledu žáků vytvářejí či naopak nevytvářejí příjemné klima. Získáme údaje o tom, zda se aktuální stav klimatu třídy liší, pokud se změní koncepce výuky nebo po zavedení intervence. Získané údaje mohou také vypovídat o souvislosti prospěchových problémů nebo problémů s chováním s aktuální podobou klimatu třídy. Diagnostikou získáme údaje o tom, zda se pohled žáka a učitele na klima, které spolu vytvářejí, alespoň rámcově shoduje. Pokud ne, zda dochází u učitele

k přeceňování či podceňování některých složek klimatu, a ve kterých složkách klimatu se takové rozdíly objevují. Získáme přehled o těch skupinách žáků, které mají obdobný názor na klima třídy. A v neposlední řadě nám naměřené údaje vypoví o tom, zda se aktuální stav klimatu třídy alespoň rámcově shoduje s tím, jaké klima by si žáci ve své třídě a v hodinách daného učitele přáli. Pokud se neshoduje, ve kterých složkách klimatu je aktuální stav výrazně horší, než je stav preferovaný.

Platí pravidlo, že by se diagnostické sondy ve školní třídě měly uskutečňovat v době, kdy se ještě neobjevuje nějaký problém. Jakmile se užívá takových postupů v případě konfliktní atmosféry, mohou být výstupy velmi neprůkazné. Odborníci doporučují pravidelný čas pro monitorování vztahů ve třídě zhruba v prvním čtvrtletí školního roku.

2.5 Ovlivňování klimatu třídy

Pokud se na ovlivňování třídního klimatu podílejí všichni aktéři, lze zaznamenat jeho proměnu. Nutno ale počítat s tím, že se jedná o dlouhodobou záležitost a že se nikoliv stejnou měrou mění všechny jeho složky.

Učitelé by se měli snažit udělat vyučování pro žáky zajímavější, zejména ukázat praktickou užitečnost učiva. Měli by zadávat úkoly, které žáky vedou k navazování kontaktů s dalšími lidmi. Vést vyučování tak, aby každý žák našel své sebeuplatnění.

Většina žáků si přeje, aby při vyučování měli klid na práci a mohli se soustředit. Během vyučování může být veselo, ale je třeba odstraňovat cílené rušení výuky.

Je důležité podporovat dobré vztahy mezi žáky ve třídě. Organizovat akce mimo třídu i školu, aby se žáci a učitelé poznali i v jiných situacích, než je vyučování. Nepodporovat v žácích soutěživost, ale spolupráci. Kromě frontální výuky zařazovat i učení ve dvojicích a skupinové vyučování. Vést žáky, aby uměli vhodně řešit mezilidské konflikty. Eliminovat ze života projevy agrese, šikanování apod.

Cílem každého učitele by mělo být vytvoření pozitivního třídního klimatu, které zahrnuje dobré vzájemné vztahy, rovnou komunikaci, spolupráci, nestresující prostředí, převahu pozitivního odměňování, vhodné a pestré způsoby výuky aj. Učitel by měl podporovat pozitivní klima třídy, pozorovat ho, měřit a interpretovat. „*Čím víc jsou učitelé*

empatičtější, tím lépe chápou potřeby a postoje žáků, rozumějí jim a na jejich základě umějí vytvářet a ovlivňovat klima třídy“ (Čapek, 2010, s. 18).

Zvláštní pozornost je třeba věnovat funkci **třídního učitele**. Právě ve své třídě musí pedagog vynaložit své úsilí co nejvíce. Měl by znát dobře své žáky, aby dokázal poradit jiným učitelům, co na jeho žáky platí, jak s nimi jednat, jak rozvíjet jejich schopnosti. Třídní učitel je „*obhájcem svých žáků, motivátorem a sociálním vzorem, velmi důležitým dospělým v jejich životě*“ (Čapek, 2010, s. 17).

3 Školní třída

Klima se vytváří mezi žáky a učiteli ve školní třídě, která je v pedagogickém slovníku definovaná jako „*skupina žáků stejného věku, kteří jsou společně vyučováni ve škole. Je to základní sociální a organizační jednotka školního vzdělávání*“ (Průcha et al., 2009, s. 317).

Ze sociologického pohledu je školní třída malou sociální skupinou, jejíž členství není automatické. Ředitel přiřazuje žáky do jednotlivých tříd podle formálních kritérií. Třída je pro žáky sekundární skupinou, vytvořena institucí na limitovaný čas. Fungování třídy se řídí rozvrhem hodin.

Podle způsobu vzniku dělí Braun (2014) třídy na náhodně vzniklé (např. podle abecedy), diferencované (dle schopností dětí) a výběrové (podmíněno nějakým výběrem). Pouze první typ lze považovat za přirozený výběr. Zde se tedy odehrávají běžné sociální procesy. Další dva typy mají svou specifickou dynamiku. Mohou být například poznamenány ambicemi, schopnostmi či osobnostními charakteristikami.

Složení třídy není vždy stálé. Na některé předměty se třída může dělit, spojovat, ale existují i trvalé změny promítající se do vztahů mezi žáky dané třídy. Častým případem proměny školní třídy na základní škole bývá odchod žáků na víceletá gymnázia. Pokud se výrazněji sníží počty žáků v původní třídě, přistupuje vedení školy ke sloučení zbylých tříd do nového celku, nebo k zařazení žáků z okolních vesnic. Toto opatření je typické pro Základní školu v Králově Dvoře, kdy do 6. ročníku přicházejí žáci z okolních vesnic. Pokud je třída konstituována nově, žáci se během školního roku postupně identifikují se třídou, v níž se sešli.

Při formování třídy dochází k utváření rolí jednotlivých žáků. Ty jsou důležité pro zachování fungování celé skupiny. Školní třída mívá své vlastní, skryté sociální normy. Nebývají stabilní, mnohé z nich se mohou měnit podle situace. Některými pravidly se řídí jen část třídy, nicméně vnitřní normy jsou velice důležité. Shodné přijímání skupinových norem nazýváme skupinovou konformitou. Ve třídě však vznikají také různé podskupiny, utvořené na základě např. společných zájmů, výsledků ve škole aj. Ne všichni žáci do některé podskupiny patří. Stojí mimo kolektiv, jsou ostatními odmítáni a svou situaci si většinou dobře uvědomují. V takovém případě by měl třídní učitel v rámci svých třídnických hodin realizovat takové činnosti a aktivity, které posílí postavení daného žáka v třídním kolektivu. Je dobré dát najevo, že je pro učitele stejně důležitý člen třídy jako

ostatní. Oblíbení žáci na rozdíl od dětí odmítaných mají možnost skupinu ovlivňovat. Většinou se jedná o žáky s výbornými studijními výsledky, kteří jsou schopni řešit problémy a se všemi komunikovat. Ve třídě se stávají skupinovými vůdci.

V průběhu vývoje skupiny může ale docházet k problémovým situacím, které negativně působí na členy skupiny a vedou až k patologickým změnám v kolektivu. Mezi patologií ve školní třídě patří ztráta koheze, která se vyznačuje sníženou schopností vzájemně spolupracovat. Taková skupina není pro jednotlivce atraktivní. Narušené vztahy ve skupině mohou vést k posunu etických hodnot, až k výskytu šikany.

Základní zákonitosti skupiny a její vývoj se označuje jako skupinová dynamika. Tu můžeme definovat jako *„psychologické síly a procesy působící v rámci malé skupiny (např. školní třídy), které určují sociologické rysy skupiny jako celku a ovlivňují chování jednotlivých členů skupiny“* (Průcha et al., 2009, s. 265).

Každá sociální skupina prochází určitými fázemi vývoje. Friedlová et al. (2012) uvádějí tyto:

1. **První kontakt a orientace** – členové přicházejí s různými očekáváními, udržují si odstup, získávají informace o ostatních. Pro celou skupinu je významný její vedoucí.
2. **Boj o moc a kontrola, kvašení** – vymezí se jednotlivé role ve skupině, jednotliví členové bojují o moc, to může vyvolat konflikty. Vytvářejí se skupinová pravidla a normy.
3. **Důvěrnost a intimita, vyjasnění** – účastníci si uvědomují pozitiva vyplývající z členství ve skupině, boje o moc ustávají. Skupina se stává soudržnější, jednotlivci jsou již schopni spolupracovat. Problém by však mohl nastat při příchodu nového člena.
4. **Diferenciace, jednání** – skupina je schopna samostatné práce. Vytváří se vazby mezi jednotlivými členy, kteří jsou schopni vzájemného porozumění.
5. **Rozdělení a rozpuštění, odchod** – skupina směřuje k rozchodu. Většinou dochází ke snahám o zachování kontaktů.

4 Adaptační kurz

Při práci se skupinou bychom měli vzít v potaz právě její dynamiku. Pro plynulý vývoj skupiny poskytují dobré podmínky nejružnější zážitkové akce, kam patří i adaptační kurzy.

Adaptační kurzy jsou postaveny na principech zážitkové pedagogiky, která využívá „osobní prožitky účastníků jako hlavní prostředek výchovy a vzdělávání“. „Základem zážitkové pedagogiky je vlastní aktivita jedinců, prostřednictvím které vychovávaný člověk získává zážitky“ (Kovaříková, 2015, s. 7).

Prožitý zážitek je více zapamatovatelný, pokud je při aktivitě vynaloženo co nejvíce energie. Samotný zážitek ale nestačí. Je potřeba ještě do celého procesu zahrnout reflexi, aby získanou zkušenost mohl jednotlivec zpracovat a posunul se dál ve svých nabytých zkušenostech. Zážitek je nejlépe získáván při různých hrách, v rámci kterých si jednotlivci posilují měkké schopnosti, životní postoje, sebepoznání, spolupráci a kritické myšlení.

„Hra je činnost silně motivovaná, uspokojuje potřebu činnosti, zvědavost, potřebu sociálního styku, výkonnou motivaci aj.“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 284). Mnoho her má pravidla, bez jejichž dodržování není hra možná, protože by vedla ke konfliktům a přestávala by uspokojovat účastníky. Pravidla nejsou dána jen zvenčí, nýbrž dítě se samo účastní při jejich tvoření, popřípadě při jejich převzetí. Když je jedinec nedodržuje, dostává se do konfliktu nejen se sociální skupinou, ale i sám se sebou. Při hře s pravidly tak dochází k formování charakteru, k mravní výchově. Hry tedy přivedou dítě k dodržování pravidel, k ovládnutí afektu, k překonávání obtíží, soustředění pozornosti.

Hry jsou důležité pro výchovu a formování osobnosti, protože kladou zvýšené požadavky na některé osobní předpoklady, poskytují příležitost k uspokojení důležitých lidských potřeb a mohou být tak přínosem pro malou sociální skupinu.

Adaptační kurzy využívají cílené aktivity k vytvoření fungující skupiny z nových či stávajících kolektivů a k odstranění možných zárodků rizikových forem chování.

Při realizaci těchto kurzů dochází ke zlepšování a upevňování mezilidských vztahů a k navazování nových přátelství. Účastníci kurzu (žáci, učitelé, lektori) by si měli vytvořit lepší přehled o vlastnostech a schopnostech jak jednotlivců, tak i celé skupiny.

Adaptační kurzy jsou většinou třídní a měly by probíhat mimo školní prostředí, jelikož je prokázáno, že v neutrálním prostředí se jedinci cítí lépe. Na adaptační kurzy zpravidla

vyjíždějí nově vzniklé kolektivy, tedy žáci šestých ročníků základních škol a primy na nižších stupních gymnázií, studenti prvních ročníků středních škol, ale i některých vysokých škol. „Právě **adaptační kurzy mají za úkol působit na kolektiv a vytvořit vhodné prostředí pro vývoj zdravého a přátelského klimatu ve třídě**“ (Kovaříková, 2015, s. 22).

V průběhu jednotlivých aktivit sleduje chování členů skupiny třídní učitel a zkušený psycholog, který by měl třídnímu učiteli jednotlivé situace popsat, vyhodnotit, popřípadě zachytit začínající projevy nežádoucího chování. Pro třídního učitele představují adaptační kurzy seznámení s novou třídou. V průběhu adaptačního kurzu si žáci za pomoci třídního učitele vytvoří závazná pravidla, kterými by se měli řídit všichni žáci ve třídě a která by v případě jejich nedodržování byla sankcionována. Závazná pravidla pro chování v třídním kolektivu jsou po návratu z adaptačního kurzu vyvěšena na viditelném místě ve třídě.

5 Třídnické hodiny

K pozitivní změně třídního klimatu přispívá práce s třídními kolektivy v rámci třídnických hodin. V jakékoliv třídě dochází každý den k mnoha událostem, které ovlivňují vztah žáků k sobě navzájem, ke své třídě jako celku a v neposlední řadě ke škole. Třídnické hodiny lze využít pro řešení aktuálních problémů třídy. Práce se třídou je prevencí rizikových forem chování a současně přináší možnost účinné intervence, kterou lze delegovat na odborníky, nebo ji v některých případech samostatně provést.

5.1 Způsob vedení třídnických hodin

Cílem naplňování třídnických hodin je vytváření prostoru pro žáky. Pokud žáci mají chuť angažovat se ve věcech spojených s jejich třídou, měl by být prostor pro jejich aktivitu co největší. Smyslem takovýchto hodin je, aby žáci sami aktivně řešili věci, které se jich týkají.

Dubec (2007) uvádí tři základní zásady při vedení třídnických hodin:

1. **Interaktivita** – zapojení žáků do činnosti.
2. **Propojenost se životem žáků** – reagování na aktuální potřeby a problémy třídy a žáků, společné formulování praktických závěrů použitelných v životě žáků/třídy.
3. **Provázející způsob vedení třídnických hodin** – učitel zde má roli „usměrňovače“ činností, nikoliv „odborníka na správné řešení“.

Pro vedení třídnických hodin je třeba získat určitou praxi. Je vhodné je vést interaktivně, v reakci na aktuální potřeby třídy a žáků a nedirektivně. Žáci získají pocit, že mají vliv na své okolí, naučí se řešit problémy a přistupovat k nim zodpovědně. Žáci musí cítit ze svého učitele, že je má rád, že si jich váží a že mu můžou ve všem důvěřovat.

Pro účely třídnických hodin je vhodné si vytvořit pravidla komunikace, která umožní jejich hladší průběh. Při společné tvorbě těchto pravidel je zajištěna i větší ochota ze strany žáků se jimi řídit. Závazná pravidla komunikace je možné vytvořit již během adaptačního kurzu. Dokonce si myslím, že je to nejvhodnější doba k jejich vytvoření, jelikož adaptační kurz nastartuje práci s třídním kolektivem.

Při třídnických hodinách si žáci osvojí některé techniky či jejich principy, které jsou efektivní při plánování společných činností, řešení konfliktů v rámci skupiny, řešení problémů, které se jich týkají. Žáci pochopí smysl činnosti třídy jako celku, jehož jsou součástí, vytvořený na principu spolupráce a nikoliv soutěživosti.

5.2 Práce s pravidly

Interaktivní způsob práce klade zvýšené nároky na práci s pravidly ve třídě. Dubec (2007) uvádí dvě základní pravidla:

1. Pravidlo STOP – toto pravidlo umožňuje žákům neúčastnit se některé z aktivit. Někdy se může stát, že se některý žák z osobních důvodů nechce aktivitu zúčastnit nebo v ní nechce pokračovat. Na základě tohoto pravidla může z aktivity bez udání důvodu odstoupit. Stane se na chvíli nezúčastněným pozorovatelem.
2. Pravidlo DOTAZY AŽ PO KOMPLETNÍM ZADÁNÍ – pravidlo předchází tomu, aby se žáci v průběhu zadávání aktivity ptali na věci, které jim učitel v zápětí vysvětlí.

Učitel by měl mít pouze provázející roli, která spočívá v tom, že nebude svým žákům nabízet vlastní řešení. Žáci by si mohli zvyknout na to, že učitel vždy všechny jejich problémy vyřeší (tzv. efekt naučené bezmoci).

5.3 Témata pro třídnické hodiny

Témata pro třídnické hodiny mohou být rozmanitá a je na potřebách třídy a vzájemné domluvě s pedagogem, čemu se bude v rámci třídnických hodin věnovat. Tématem hodiny mohou být (Dubec, 2007):

1. **řešení provozních záležitostí** (školní akce a příprava na ně, seznamování žáků s novými opatřeními ve škole, informace ze školního parlamentu),
1. **seznámení a stmelování** (v nově vzniklém kolektivu, s novým žákem, s ostatními učiteli),
2. **práce s pravidly a řešení aktuálních problémů třídy** (stanovování základních pravidel chování ve třídě a škole, společné řešení porušování pravidel třídy a školy, řešení situací, do kterých se třída během roku dostane),

3. **práce se vztahy ve třídě** (intervence do vztahů ve třídě na základě konkrétní situace),
4. **rozvoj specifických dovedností** (dovednosti v oblastech spolupráce, tolerance, mezilidských vztahů, odpovědnosti, studijní dovednosti),
5. **tvorba vlastních projektů jednotlivých žáků v rámci školy i mimo ni** (příprava vystoupení pro školu, plnění zadání ze školního parlamentu, volba povolání, plánování společných činností – třídní výlet, společná oslava),
6. **specifická prevence** (šikany, závislosti),
7. **diagnostika ve třídě** (vztahů, klimatu, rozvoje specifické dovednosti žáků, stadia řešení specifického problému třídy, vnímání školy, vnímání práce učitelů).

Mezi další náměty můžeme zařadit setkání nad dobrými zprávami nebo setkání u „kulatého stolu“, při kterém mají žáci možnost vyjádřit se k aktuální otázce ve třídě. Třídnickou hodinu lze využít i jako čas pro komplimenty, kdy mají žáci možnost vyjádřit, co se jim líbí na spolužácích. V rámci setkání může proběhnout diskuse o nejbližších cílech a o úkolech nebo také zhodnocení posledního týdne a možnosti pro zlepšení do budoucna.

Rozvržení obsahu třídnických hodin je závislé na konkrétní třídě a učiteli. Aktuální potřeby a problémy dané třídy by měly mít vždy přednost před plánovaným harmonogramem. Dubec (2007) uvádí devět témat třídnických hodin a k nim uvádí i možné aktivity. Některé aktivity podrobně popíšu v kapitole věnované mým třídnickým hodinám.

1. Seznamovací hry – podpora vztahů mezi žáky a mezi pedagogem a třídou.
2. Aktivity na práci s pravidly školy.
3. Aktivity na tvorbu pravidel třídy.
4. Aktivity na aktivní přístup k životu ve třídě.
5. Aktivity na utváření „identity“ třídy.
6. Aktivity pro rozvoj vztahů ve třídě.
7. Aktivity na řešení záležitostí ve třídě.
8. Aktivity na uzavírání nějaké zkušenosti.
9. Aktivity s cílem pobavit.

5.4 Struktura třídnické hodiny

Třídnickou hodinu bychom měli zahájit **úvodní aktivitou**, která by měla žáky zklidnit, nebo naopak probudit a naladit na další práci.

Následuje aktivita, která souvisí s **tématem třídnické hodiny**. Jejím cílem je zprostředkovat žákům prožitky, které umožňují získat nové zkušenosti.

Závěr hodiny se zaměřuje na **upevnění získaných dovedností** a na vyjádření toho, čím žáky daná hodina obohatila.

Pro třídnickou hodinu se osvědčilo sezení v kruhu, kdy na začátku se vysvětlí cíle setkání a zopakují se pravidla. Je možné zadat diskusi ve dvojicích s následnou všeobecnou diskusí k probíranému tématu. Učitel by měl žáky vybízet k diskusi vhodnými otázkami. Na závěr hodiny nesmíme zapomenout vše shrnout a požádat žáky o vyjádření k tomu, co pro ně bylo nejdůležitější a nejpodnětnější.

5.5 Problémové situace

Vedeme-li třídnické hodiny, můžeme narazit na nějaká úskalí. Dubec (2007) uvádí některá z nich a zároveň předkládá svá doporučení, jak se s problémovými situacemi vypořádat.

1. Žáci na sebe navzájem **negativně reagují** – přerušíme činnost, která v danou chvíli probíhá, vedeme žáky otevřenými otázkami k popisu toho, co se děje a co by bylo možné dělat jinak a jak.
2. Žáci **odmítají být aktivní** – je dobré si o dané situaci otevřeně promluvit, čím to je způsobené (únava, nezájem,...), zda můžeme udělat něco pro to, aby se to změnilo.
3. Zadaná aktivita **se nepovede** – žáci se začnou hádat nebo svým reagováním otevřou jiné téma, než učitel plánoval. Nabízí se možnost popřemýšlet o tom, o čem to pro ně bylo a co se pro ně na tom případně ukázalo.
4. **Rozvleklá reflexe** – zájem žáků začne postupně upadat. Je lepší používat krátké a rychlé typy reflexí zapojující všechny žáky.
5. Stane se něco, na co jsme **nebyli připraveni** – jeden žák se dotkne druhého nebo některý z žáků odmítá komunikovat. Doporučuje se jít za dotyčným a nabídnout mu, jestli si chce o tom promluvit. Je možné pozastavit celou činnost a otevřít diskusi o celé situaci, jak ji žáci vnímali.

5.6 Činnostní metody

Třídnická hodina může probíhat formou **reflexe**, při které žáci zpracují svoji zkušenost tím, že ji pojmenují, případně z ní vyvodí závěry pro svoji další činnost. Další metodou může být **myšlenková mapa**, kdy si žáci strukturovaně uspořádají své myšlenky podobným způsobem, jako je mají uloženy v hlavě, nebo **brainstorming**, kdy žáci dají dohromady co nejvíce nápadů na řešení nějakého problému, a potom z nich vyberou ten nejlepší. Dále může mít podobu **hraní rolí**. Žáci si zkoušejí různé způsoby chování v řadě situací nebo si v modelových situacích vyzkoušejí řešení problémových situací, do kterých se dostávají. Žáci také mohou předvést svůj projekt či jinou školní práci. V rámci hodiny může probíhat **diskuse** k osobním či skupinovým problémům, ke stížnostem či doporučením. Cílem skupinové diskuse je se shodnout na společných stanoviscích, která vyhovují všem. Žáci zformulují, s čím by chtěli pomoci, případně si pomohou navzájem, v čem potřebují. Své názory na nějaké téma či shrnutí svými slovy toho, co se dozvěděli, mohou také žáci vyjádřit **písemně**.

5.6.1 Komunitní kruh

K rozvíjení sociálních, komunikativních a osobnostních dovedností žáků přispívá **komunitní kruh**. Je jednou z metod k zajištění příznivého klimatu ve školní třídě. Jde o setkání v kruhu všech žáků třídy a pedagoga, většinou třídního učitele. „*Cílem komunitního kruhu je rozvíjení vztahů, vytváření soudržnosti, pocitu sounáležitosti a přijetí pro každého žáka*“ (Friedlová et al., 2012, s. 41). Pokud se komunitní kruh stane pravidelnou součástí třídnických hodin, navodí v žácích prožitek společenství. K vytvoření pocitu bezpečí u každého z nich jsou zapotřebí **základní pravidla**.

Prvním je **pravidlo naslouchání**. Právo mluvit má je ten, který drží v ruce určitý předmět. Naslouchání je podmínkou úspěšné komunikace a výrazem respektu k druhým. Pravidlo platí pro všechny stejně, tedy i pro učitele.

Druhým pravidlem je **právo nemluvit**. Toto pravidlo zajišťuje pocit bezpečí mezi žáky. Jak putuje předmět po kruhu, stává se, že některý z žáků se nechce vyjádřit, bez vysvětlování tedy předá předmět dál. Pravidlo učí žáky, že mohou odmítnout, učí je rozhodovat se sám za sebe. Dovednost říci NE je důležitou komunikační schopností.

Třetím pravidlem je **pravidlo úcty**. Žáky učíme, aby o každém v kruhu mluvili slušně, nikoho konkrétního nekritizovali a nikomu se nevysmívali. V komunitním kruhu je důležité, aby se řadil názor žáka vedle dalších názorů, a nedocházelo k přímé reakci na to, co kdo řekl předtím. Otázky klademe na obecné rovině, aniž bychom jmenovali konkrétní osoby. Z této hlavní zásady vyplývá, že komunitní kruh nepoužíváme k přímému řešení konkrétních konfliktů ve třídě. K řešení problémů slouží diskusní kruh, ve kterém je učitel moderátorem diskuse, a cílem je diskutovat o aktuálních věcech, řešit problémy, reagovat na názory a předkládat argumenty. Ale vraťme se ke komunitnímu kruhu. Třetí pravidlo zajišťuje bezpečí pro ty, kteří ve svém chování chybují.

Čtvrtým pravidlem je **zásada diskrétnosti, zachování soukromí**. Žáky vedeme k tomu, aby se v komunitním kruhu neobávali říci, co potřebují, ale zároveň, aby se svěřená informace nestala během chvíle veřejným tajemstvím. Proto je možné popisovat jiným lidem dění v kruhu bez udávání jména osob. Žáci by měli vědět o možnosti, že o citlivých věcech mohou mluvit s učitelem mezi čtyřma očima.

Na začátku je vhodné ztvárnit všechna čtyři pravidla graficky a položit je do středu kruhu. Při porušení pravidla může pak kdokoliv beze slov na ně ukázat.

V komunitním kruhu se neshrnuje to, co zaznělo, nedělají se závěry, nic se neinterpretuje. Učitel může také odpovídat na otázky jako první (potom předá předmět po své pravici či levici, nebo ho nechá ležet na otevřené dlani a nabídne ho), jako poslední nebo vůbec ne. Nemluvit a nezasahovat do průběhu kruhu bývá zpočátku pro učitele těžké.

Zásadní je pravidelné používání komunitního kruhu, nejlépe 2x týdně po dobu jedné hodiny. V pondělí je vhodné začít sdílením zážitků z víkendu a v pátek končit reflexí o prožitém týdnu. Otázky do komunitního kruhu je nezbytné formulovat buď v první osobě množného čísla, nebo ve třetí osobě jednotného i množného čísla. Jak se postupně vytvoří důvěra mezi žáky, můžeme začít mluvit o emočně náročnějších otázkách, které se týkají pocitů, motivů jednání, rozpoznání projevů chování aj. Otázky mají být přiměřené věku a žáci mohou sami přicházet s náměty na otázky. Formulace otázky je však úkolem učitele.

Komunitní kruh využíváme také k nepřímému řešení problému v chování žáků nebo kvůli negativním projevům ve vztazích mezi žáky.

5.6.2 Skupinová sezení

Skupinová sezení dětí s pedagogem mají určité zákonitosti a využívají prožitek jako základní formativní prvek. Podle Brauna (2014) úspěch a efektivita sezení závisí především na dobré motivaci dětí k této činnosti. Snažíme se sdělit cíl velmi obecně.

Sezení má po motivačním prvku, představení programu a seznámení s cíli následující fáze:

1. Rozehřívací hry – nejlépe pohybové hry, slouží k odreagování a rozhýbání dětí, k odpoutání od školního prostředí, časově by měla představovat 7 – 10 minut.
2. Tematické hry – hlavní formativní prvek práce se třídou. Mají za cíl zprostředkovat dítěti prožitek, který jej obohatí o nové zkušenosti. Tematické hry bývají nejčastěji zaměřeny na vzájemné poznávání se, sebepoznávání, zlepšení komunikativních dovedností, na podporu sebevědomí, posílení koheze (soudržnosti třídního kolektivu), spolupráci mezi žáky a na posílení vzájemných vztahů.
3. Shrnující závěrečný kruh – cílem je upevnit dětský prožitek a umožnit dětem hovořit o tom, co jim sezení přineslo. Je důležité, aby se děti vyjadřovaly po sobě. Učitel může v závěru říci o následujícím programu.

Braun (2014) uvádí, že vedení tematické hry má následující postupné kroky:

- motivování a vysvětlení zadání,
- samostatná činnost dětí,
- vytěžení z psychohry.

Program je vhodné směřovat pozitivním způsobem na zpětné vazby, které podporují kladné sebevnímání na kladná hodnocení druhými. To, že jeden spolužák dokáže druhému sdělit svůj pocit, názor, je pro oba zúčastněné významné. Je dobré pamatovat na to, že žák má vždy právo se hry nezúčastnit. Je důležité ctít, a především respektovat jeho názor. Úspěch programu v práci s třídním kolektivem je nejvíce ovlivněn kvalitní přípravou pedagoga, vhodnou motivací žáků a výběrem tematických her.

5.7 Postup při řešení aktuálních problémů třídy

Necháme-li žáky pravidelně sdělovat, co se jim ve třídě líbí, či ne, podaří se včas podchytit a vyřešit řadu problémů. Dubec (2007) popsal jednotlivé kroky průběhu hodiny věnované řešení aktuálních problémů ve třídě.

1. Definování toho, co bychom mohli společně řešit (návrhy jednotlivců, třídy i učitele). Např. Všiml jsem si, že ...
2. Sběr nápadů na řešení konkrétního problému (např. brainstorming).
3. Výběr řešení (např. hlasováním, stanovením měřítek výběru, vyvěšením nápadů a bodováním).
4. Podpora skutečného fungování dohodnutého řešení. Aktivita zařaditelná ihned po výběru řešení daného problému (Chceme, aby nám to fungovalo).

Po uplynutí 7-14 dní od řešení daného problému zařadíme aktivitu Jak nám to funguje, oceňuji a upozorňuji.

5.8 Intervenční možnosti pedagoga

Snahou třídního učitele by mělo být vytvoření pozitivního klimatu pro školní práci, ve kterém žáky nic neruší při výuce a prožívají obohacující vzájemné vztahy. Třídní učitel má mnoho možností, které může použít při práci s celou třídou pro předcházení nebo již pro řešení problémů. Může např. zadat screeningový dotazník a diskutovat nad výsledky s dětmi, sociometrické řešení, diskutovat nad výsledky s dalšími pedagogy a odborníky, zapojit žákovský parlament či samosprávu do řešení, zařadit skupinová sezení, nacvičovat sociální dovednosti, zařadit prožitkové hodiny do výuky, výjezdy a kurzy, zařadit mimoškolní akce aj.

Pokud se pedagog rozhodne využít konkrétní intervenční prostředek pro dosažení určité změny v třídním klimatu, je potřebné, aby vzal v úvahu, že změna probíhá v těchto krocích:

1. diagnostika aktuálního a preferovaného stavu;
2. zpětná vazba pro aktéry (identifikování největších rozdílů mezi preferovaným a aktuálním stavem);
3. reflexe a diskuse s aktéry;
4. intervenční zásahy;
5. opakovaná diagnostika stavu po intervenci
(Friedlová at al., 2012).

Typickými rizikovými situacemi pro změnu klimatu ve třídě může být příchod nového žáka, přestup žáků na 2. stupeň, spojování tříd, rozdělování tříd aj.

Problémem zůstává, kde získat v rozvrhu potřebný čas. Pedagog může využít třídnické hodiny v rámci hodiny dalších vhodných předmětů (rodinná výchova, výchova k občanství, etická výchova) jako součást osobnostního rozvoje, nebo dětem nabídne možnost realizace třídnických hodin v odpoledních hodinách. Další možností jsou i školy v přírodě, adaptační kurzy, školní výlety. Na některých školách mají třídnickou hodinu zařazenou přímo v rozvrhu.

Pro řešení závažných problémů mezi žáky je vhodné požádat o odbornou pomoc psychologa nebo speciálního pedagoga. Intervence odborného pracovníka je odborný vstup do třídy s cílem dosáhnout změny v chování žáků či jejich vzájemných vztahů a klimatu třídy.

5.9 Druhy aktivit

Dubec (2007) ve své publikaci uvádí množství aktivit, které je možné při práci s třídním kolektivem využít. Aktivitu rozděluje do čtyř kategorií.

1. **Úvodní** – sem zařazuje zklidňující aktivity, aktivizující aktivity a aktivity na propojení vybraného tématu učitelem s vlastními dosavadními zkušenostmi žáků.
2. **Aktivity spojené s tématy třídnických hodin** – seznamovací aktivity, aktivity pro rozvoj vztahů ve třídě, aktivity na uzavírání nějaké zkušenosti, aktivity pro pobavení.
3. **Aktivity pro řešení aktuálních problémů ve třídě.**
4. **Univerzálně použitelné metody.**

Příklady jednotlivých aktivit podrobně popíšu v 7. kapitole, ve které se budu zabývat vedením mých třídnických hodin.

6 Metodologie empirického šetření

6.1 Cíl výzkumu

Cílem práce bylo zjistit aktuální klima šesté třídy základní školy a vyhodnotit změnu vztahů mezi dětmi ve třídě, sebevnímání dětí i jejich obliby u ostatních spolužáků standardizovaným dotazníkem B-3 po absolvování adaptačního kurzu. Z výzkumného cíle jsem stanovila výzkumnou otázku: Jaký efekt měl adaptační kurz?

Dalším záměrem bylo vyhodnotit, jak se změní vztahy mezi dětmi ve třídě, sebevnímání dětí i jejich obliba u ostatních spolužáků po delším časovém úseku od konání adaptačního kurzu, kdy už se dal předpokládat také vliv pravidelných třídnických hodin.

6.2 Výzkumný vzorek

Pro své šetření jsem použila vzhledem k mému pracovnímu působišti dostupný výběr. Výzkumný vzorek tvořili žáci a žákyně 6.A třídy Základní školy Králův Dvůr, kde působím od tohoto školního roku jako třídní učitelka.

Základní škola v Králově Dvoře je úplná základní škola s devíti ročníky. Školu navštěvuje 508 žáků. Žáci jsou rozděleni do 18 tříd (10 tříd na 1. stupni, 8 tříd na 2. stupni).

Základní škola Králův Dvůr pořádá každoročně pro žáky 6. ročníků adaptační kurz, jehož hlavním cílem je vytvořit stabilní zdravý kolektiv, který by posléze „fungoval“ v rámci druhého stupně celé čtyři roky. V šestých ročnících se zde začíná utvářet úplně nový celek, kam se kromě stávajících žáků přidávají žáci z okolních vesnických škol, kde je zřízen pouze první stupeň. Každý rok tak na začátku září vyjíždějí šesté ročníky na několikadenní soustředění, jehož hlavním cílem je stmelení nového kolektivu a nastartování nových přátelství mezi spolužáky. Šesté ročníky tvoří dvě třídy: 6.A, 6.B.

Třídu 6.A tvoří 31 žáků, z toho 11 dívek a 20 chlapců. Vzhledem k vysokému počtu dětí mohl pan ředitel přijmout do této třídy od letošního školního roku 2016/2017 jen dva nové žáky z okolních vesnic. Třídu tedy tvoří 28 žáků/ žákyn postupujících z pátého ročníku, 2 noví žáci a 1 žákyně opakující ročník. Stálý kolektiv z prvního stupně změnil tedy příchod 3 nových dětí do této třídy.

6.3 Výzkumný nástroj a sběr dat

Pro účely této práce byl zvolen výzkum, ve kterém byla prováděna dotazníková šetření, a data byla následně vyhodnocena statistickými metodami pomocí počítačového programu.

Jako výzkumnou metodu jsem zvolila dotazník B-3, který byl zadán jako pretest, posttest I a posttest II, a sloužil k diagnostice třídního klimatu.

Pretest byl realizován 8. září 2016 v počtu 28 žáků před odjezdem třídy 6.A na adaptační kurz. Adaptační kurz proběhl ve dnech 12. – 14. 9. 2016.

Posttest I jsem dětem zadávala krátce po příjezdu z adaptačního kurzu 19. září 2016. Při vyplňování dotazníku B-3 bylo přítomno 26 žáků.

Posttest II měl zmapovat stav třídního klimatu po delším časovém úseku, kdy už se nedal předpokládat pouze efekt adaptačního kurzu, ale i vliv třídnických hodin. Žákům byl zadáván půl roku od realizovaného adaptačního kurzu 3. března 2017.

6.3.1 Dotazník B-3

K měření klimatu v mé třídě jsem si vybrala standardizovaný dotazník B-3 autora Richarda Brauna, jelikož tento dotazník slouží ke zjišťování vztahů mezi dětmi ve třídě, k sebevnímání dětí i jejich preferencí. Je to jedna z mála dostupných metod pro takto komplexní analýzu třídního kolektivu. Vychází z amerických a australských dotazníků a užívá se nejen u nás, ale i v Polsku a Německu. Dotazník B-3 lze použít od 4. třídy základní školy až po maturitní ročníky. Samotné vyplňování dotazníku žáky trvá cca 15-20 minut a jeho vyhodnocení cca 45 minut. Existuje i počítačový program dostupný na webových stránkách www.diagnostika.cz, který je zpoplatněný registračním poplatkem.

Před samotným vyplňováním jsem znění všech otázek dětem řádně vysvětlila a prověřila jsem, zda žáci rozumějí všem otázkám. Poprosila jsem je o spolupráci, abych zjistila, jak se ve třídě mají a jestli jsou tam spokojeni. Neměli bychom mluvit negativně, ale spíše v obecné rovině – jaká jsou třída. Je dobré jim také říct, co z výsledků bude třídě sděleno a co ne. Při zadávání je vhodné žákům sdělit, že je to týmová práce a oni společně mají teď možnost vytvořit mozaiku vztahů ve třídě. Výsledky dotazníku mají být vždy spojovány s určitou intervencí ve třídě. Žáci by měli získat pocit, že dotazník jim slouží, že volby, které provedli, mají praktické dopady. Tím se čelí tomu, aby se šetření nestalo jen dětskou

fantazií, ale bylo důležitým rozhodováním žáků o mezilidských vztazích se všemi důsledky, které takové rozhodování může mít. Jednotliví žáci by neměli vědět o výběrech, které provedli ostatní spolužáci, aby se zabránilo vzniku konfliktů, které by mohlo zveřejnění voleb navodit.

Vyplňování dotazníku předchází písemný souhlas rodičů.

Dotazník B-3 se skládá z **pěti částí** (viz příloha). V **první otázce** žák vypíše tři spolužáky, kteří **patří** mezi jeho přátele. Ve **druhé otázce** naopak vypíše tři spolužáky, které by si za své přátele **nevybral**.

Ve **třetí otázce** žák **hodnotí sám sebe** – vlastní pozici ve třídě podle pěti charakteristik (jsem v centru dění, občas se účastním a jsem obvykle o akcích ve třídě informován, párkrát jsem se účastnil, ale nebývám informován, třída o mě nestojí, o dění ve třídě nejvím zájem). Následuje **hodnocení třídy** v **otázce č. 4**, kde v pěti otázkách žák odpovídá ano-ne. Vyjadřuje se ke kvalitě kolektivu. Zamýšlí se nad tím, zda je nejméně jeden žák ve třídě nešťastný, zda je ve třídě někdo, komu ostatní občas ubližují, zda se těší do školy, zda se ve třídě najde někdo, kdo mu pomůže s problémem a zda se společné problémy řeší ve třídě v klidu.

V **páté otázce** žák kroužkuje v každém řádku číslici, která nejlépe vyjadřuje **míru jeho pocitů ve třídě** (pocit bezpečí, pocit přátelství, atmosféra spolupráce, pocit důvěry, tolerance).

V **poslední otázce** dotazníku žák **přiřazuje pozitivní a negativní vlastnosti spolužákům**. Který spolužák je spravedlivý, spolehlivý, zábavný, vždy v centru dění, se všemi zadobře a naopak protivný, nespravedlivý, nevďečný, nespolehlivý nebo osamocený.

Dotazník B-3 je konstruován tak, že se **porovnávají mezi sebou kladné a záporné zisky** dítěte v dětském kolektivu. Hierarchii třídy získáme tak, že odečteme od kladných zisků ty záporné. Pokud zisky sečteme, získáme přehled o tom, jak často se o dítěti ve třídě hovoří, a získáme atraktivitu či neatraktivitu dítěte.

Dítě získá **kladné zisky** z otázky č. 1 – za první místo 3 body, za druhé 2 body a za třetí 1 bod (dítě nemusí volit nikoho, a i když dítě vyzveme, že chceme max. 3 volby, často děti volí víc, uznáváme max. 6 voleb a body přidělujeme v tom případě citem) a z otázky č. 6, prvního sloupce. Každá volba představuje jeden bod.

Záporné zisky dítě získá z otázky č. 2 – za první místo 3 body, za druhé 2 body a za třetí 1 bod (dítě nemusí volit nikoho, a i když dítě vyzveme, že chceme max. 3 volby, často děti volí víc, uznáme max. 6 voleb a body přidělujeme v tom případě citem) a z otázky č. 6, druhého sloupce. Za každou volbu udělíme jeden bod.

Získané výsledky a jejich interpretaci lze zpracovávat kvalitativním i kvantitativním způsobem. **Kvalitativní analýzu** dotazníku obsahuje:

- seznam žáků, vyznačení chybějících (na 80% přítomných);
- kladné pocity (srovnání podle otázky č. 5);
- sebevnímání (přepis otázky č. 3);
- vlastnosti (z otázky č. 6, obě části, čárková metoda);
- atraktivita – neatraktivita podle voleb (součet kladných a záporných bodů);
- hierarchie třídy (od kladných bodů odečítáme záporné a podle toho děti seřadíme nad i pod nulu, kolik % dětí je v kladné polovině);
- grafy – sociogramy (kladné volby, záporné volby).

Kvantitativní analýzu dotazníku obsahuje:

- procento zúčastněných (min. 80%);
- kladné pocity (5-35) z otázky č. 5, aritmetický průměr;
- kvalita kolektivu (0-5) z otázky č. 4, aritmetický průměr;
- žáci v kladné polovině třídy;
- počet vzájemných voleb (ze sociogramů);
- počet voleb celkem, obojí také v indexech.

6.4 Vyhodnocení dat z pretestu a posttestu I

Výsledky z pretestu jsem zaznamenala do tabulky č. 1 a výsledky z posttestu I jsem znázornila v tabulce č. 2. Srovnání výsledků z pretestu a posttestu I ukazuje tabulka č. 3.

6.4.1 Vyhodnocení dat z pretestu

Pretest byl realizován 8. 9. 2016 před konáním adaptačního kurzu. Celkem se zúčastnilo 90,32% žáků 6. A třídy. **Kvantitativní analýzu** dotazníku znázorňuje tabulka č. 1.

Tabulka č. 1 Výsledky dotazníkového šetření z 8. září 2016 – kvantitativní analýza

Počet žáků	31
Počet zúčastněných	28
V %	90.32
Kladné pocity (5-35, nejlepší je 5)	9.25
Kvalita kolektivu (0-5, nejlepší je 5)	3.46
Pocit bezpečí (1-7, nejlepší je 1)	1.68
Pocit přátelství (1-7, nejlepší je 1)	1.68
Atmosféra spolupráce (1-7, nejlepší je 1)	1.93
Pocit důvěry (1-7, nejlepší je 1)	1.96
Pocit tolerance (1-7, nejlepší je 1)	2.00
Ve třídě je nešťastný žák (% ANO)	32.14
Ve třídě je ubližovaný žák (% ANO)	21.43
Do třídy se těším (% ANO)	50.00
Někdo mi pomůže s problémy (% ANO)	89.29
Problémy řešíme v klidu (% ANO)	67.86
Žáci v kladné polovině třídy (%)	64.52

Kladné pocity žáků 6. A třídy vyjadřuje aritmetický průměr 9,25. Pro srovnání nejlepší hodnota by se měla rovnat 5 a nejhorší výsledek by představoval průměr 35. **Pocit bezpečí** ve třídě byl žáky hodnocen aritmetickým průměrem 1,68. Daný výsledek se přibližuje nejlepšímu výsledku 1. **Pocit přátelství** má průměr 1,68, opět se přibližuje nejlepšímu výsledku 1. **Atmosféra spolupráce** byla žáky hodnocena aritmetickým průměrem 1,93, přičemž nejlepší výsledek by představoval hodnotu 1. **Pocit důvěry** vyjadřuje aritmetický průměr 1,96, opět se přibližuje nejlepšímu výsledku 1. **Pocit tolerance** je hodnocen aritmetickým průměrem 2, kdy nejlepším výsledkem by byla hodnota 1, a nejhorší výsledek by se rovnal 7.

Nejlepšího výsledku v hodnocení míry pocitů ve třídě dosáhla třída 6. A v hodnocení pocitu bezpečí a pocitu přátelství – hodnota 1,68. **Nejhoršího výsledku** dosáhla třída v hodnocení pocitu tolerance – hodnota 2.

Kvalita kolektivu byla hodnocena aritmetickým průměrem 3,46, přičemž o nejlepším výsledku by vypovídal aritmetický průměr 5.

32,14 % žáků uvedlo, že je ve třídě nešťastný žák. 21,43 % žáků je přesvědčeno o tom, že je ve třídě někdo, komu ostatní občas ubližují. 50 % žáků se do školy těší. 89,29 % žáků uvedlo, že se většinou najde někdo, kdo jim pomůže s problémem, a 67,86 % žáků zaškrtnulo, že společné problémy řeší většinou v klidu. 64,52 % žáků bylo ostatními hodnoceno kladnými vlastnostmi.

Kvalitativní analýzu mám také zpracovanou v tabulce. Z etických důvodů ji v této práci neuvádím, protože v tabulce jsou zmíněna konkrétní jména žáků. Z tabulky se dají vyčíst tyto údaje: kladné pocity jednotlivých žáků, jejich sebehodnocení a pohled na třídu, počet nasbíraných kladných a záporných bodů od ostatních spolužáků, kolikrát bylo dítě ostatními zvoleno, součet všech voleb (kladných i záporných), které žák dostal, a jaké postavení má daný žák ve třídě. Z uvedených údajů jsem pro další práci s touto třídou podchytila oblíbené a neoblíbené žáky ve třídě. Ze zjištěných výsledků můžeme dále zjistit, jací žáci se ve své třídě opravdu necítí dobře. Sami sebe hodnotí, že o ně třída nemá zájem. Pokud zároveň skončí při hodnocení třídy v minusové části třídy, mohli by se z těchto žáků kvalifikovat oběti. Není to však stoprocentní, je třeba vždy zkoumat individuální situaci žáka. A naopak – někdy se zase oběť nedostane do této kategorie,

protože své postavení ve třídě hodnotí subjektivně jinak. V třídě 6. A se záporně ohodnotil a zároveň skončil v minusové části třídy 1 žák.

6.4.2 Vyhodnocení dat z posttestu I

Posttest I byl realizován 19. 9. 2016 po absolvování adaptačního kurzu. Dotazník vyplňovalo 83,87 % žáků 6. A třídy. **Kvantitativní analýzu** dotazníku znázorňuje tabulka č. 2.

Tabulka č. 2 Výsledky dotazníkového šetření z 19. září 2016 – kvantitativní analýza

Počet žáků	31
Počet zúčastněných	26
V %	83.87
Kladné pocity (5-35, nejlepší je 5)	9.19
Kvalita kolektivu (0-5, nejlepší je 5)	2.96
Pocit bezpečí (1-7, nejlepší je 1)	1.62
Pocit přátelství (1-7, nejlepší je 1)	1.62
Atmosféra spolupráce (1-7, nejlepší je 1)	2.12
Pocit důvěry (1-7, nejlepší je 1)	1.96
Pocit tolerance (1-7, nejlepší je 1)	1.88
Ve třídě je nešťastný žák (% ANO)	57.69
Ve třídě je ubližovaný žák (% ANO)	50.00
Do školy se těším (% ANO)	65.38
Někdo mi pomůže s problémy (% ANO)	96.15
Problémy řešíme v klidu (% ANO)	53.85
Žáci v kladné polovině třídy (%)	61.29

Kladné pocity žáků 6. A třídy vyjadřuje aritmetický průměr 9,19. Optimální výsledek by se měl rovnat 5 a naopak nejhorší výsledek by představoval aritmetický průměr 35. **Pocit bezpečí** ve třídě byl žáky hodnocen průměrem 1,62. Daný výsledek se přibližuje nejlepšímu výsledku 1. **Pocit přátelství** má průměr 1,62, opět se přibližuje nejlepšímu výsledku 1. **Atmosféra spolupráce** byla žáky hodnocena aritmetickým průměrem 2,12, přičemž nejlepší výsledek by představoval hodnotu 1. **Pocit důvěry** vyjadřuje aritmetický průměr 1,96, opět se přibližuje nejlepšímu výsledku 1. **Pocit tolerance** je hodnocen průměrem 1,88, kdy nejlepším výsledkem by byla hodnota 1, a nejhorší výsledek by se rovnal 7.

Nejlepšího výsledku v hodnocení míry pocitů ve třídě dosáhla třída 6. A v hodnocení pocitu bezpečí a pocitu přátelství – hodnota 1,62. **Nejhoršího výsledku** dosáhla třída v hodnocení atmosféry spolupráce – hodnota 2,12.

Kvalita kolektivu byla hodnocena aritmetickým průměrem 2,96, přičemž o nejlepším výsledku by vypovídal aritmetický průměr 5.

57,69 % žáků uvedlo, že je ve třídě nešťastný žák. 50 % žáků je přesvědčeno o tom, že je ve třídě někdo, komu ostatní občas ubližují. 65,38 % žáků se do školy těší. 96,15 % žáků uvedlo, že se většinou najde někdo, kdo jim pomůže s problémem, a 53,85 % žáků zaškrtnulo, že společné problémy řeší většinou v klidu. 61,29 % žáků bylo ostatními hodnoceno kladnými vlastnostmi.

Kvalitativní analýza mi odhalila sociometrické hvězdy a odmítané jedince třídy. 1 jedinec sám sebe hodnotil, že o něj třída nemá zájem, a zároveň skončil při hodnocení třídy v minusové části třídy. Tento žák byl nejčastěji označen ostatními spolužáky jako osamocený.

6.4.3 Srovnání dat z pretestu a posttestu I

Získaná data z pretestu a posttestu I jsem pro srovnání zaznamenala do tabulky č. 3. Tabulka č. 3 vyhodnocuje výzkumnou otázku: Jaký efekt měl adaptační kurz? Výsledky z posttestu I, které znamenaly **zhoršení** oproti výsledkům z pretestu, jsem v tabulce označila tučně.

Tabulka č. 3 Srovnání výsledků z pretestu a posttestu I

	Pretest	Posttest I
Počet žáků	31	31
Počet zúčastněných	28	26
V %	90.32	83.87
Kladné pocity (5-35, nejlepší 5)	9.25	9.19
Kvalita kolektivu(0-5, nejlepší je 5)	3.46	2.96
Pocit bezpečí(1-7, nejlepší je 1)	1.68	1.62
Pocit přátelství(1-7, nejlepší je 1)	1.68	1.62
Atmosféra spolupráce(1-7, nejlepší je 1)	1.93	2.12
Pocit důvěry(1-7, nejlepší je 1)	1.96	1.96
Pocit tolerance(1-7, nejlepší je 1)	2.00	1.88
Ve třídě je nešťastný žák(% ANO)	32.14	57.69
Ve třídě je ubližovaný žák(% ANO)	21.43	50.00
Do školy se těším(% ANO)	50.00	65.38
Někdo mi pomůže(% ANO)	89.29	96.15
Problémy řešíme v klidu(% ANO)	67.86	53.85
Žáci v kladné polovině(%)	64.52	61.29

U **kladných pocitů** žáků 6. A třídy došlo po absolvování adaptačního kurzu ke zlepšení výsledku, neboť průměr 9,19 je menší než průměr 9,25, čímž se blíží nejlepšímu výsledku 5. **Pocit bezpečí** byl v posttestu I hodnocen lépe než v pretestu. V posttestu I měl hodnotu 1,68, v posttestu I byl hodnocen průměrem 1,62, a tím se přiblížil nejlepšímu výsledku 1.

Hodnota **pocitu přátelství** se v posttestu I snížila z 1,68 na 1,62, a touto hodnotou se přiblížila nejlepšímu výsledku 1. Došlo tedy ke zlepšení výsledku. **Atmosféra spolupráce** získala po absolvování adaptačního kurzu horší výsledek. Hodnota 1,93 v pretestu se změnila v posttestu I na hodnotu 2,12. Zřejmě to souviselo s tím, že žáci až na adaptačním kurzu zjistili, jak někteří jejich spolužáci v průběhu aktivit a her nedokázali s ostatními spolupracovat. **Pocit důvěry** zaznamenal v pretestu i v posttestu I stejný výsledek 1,96. **Pocit tolerance** v posttestu I ukazoval snížení hodnoty z 2 na 1,88, čímž se jednalo o zlepšení výsledku, neboť hodnota 1,88 se blíží nejlepšímu výsledku 1.

Kvalita kolektivu dosáhla po absolvování adaptačního kurzu horšího výsledku. Hodnota 3,46 v pretestu se změnila v posttestu I na hodnotu 2,96, a tím se oddálila od nejlepšího výsledku 5. Tomuto výsledku odpovídá fakt, že 57,69 % žáků v posttestu I odpovědělo, že ve třídě je nešťastný žák. V pretestu tak odpovědělo pouze 32,14 % žáků. 50 % žáků v posttestu I odpovědělo, že ve třídě je ubližovaný žák. Opět tento výsledek znamenal zhoršení oproti pretestu, kdy pouze 21,43 % se domnívalo, že je ve třídě ubližovaný žák. Adaptační kurz tak zřejmě odkryl vztahy mezi žáky dané třídy. 65,38 % žáků v posttestu I odpovědělo, že se do školy těší. Tento výsledek znamenal zlepšení oproti výsledku z pretestu, kdy kladně odpovědělo 50 % žáků. Výborného výsledku dosáhlo hodnocení pomoci ve třídě. V posttestu I kladně hodnotilo pomoc ve třídě 96,15 % žáků, což znamenalo zlepšení výsledku oproti výsledku z pretestu, který byl 89,29 %. Zhoršení výsledku po absolvování adaptačního kurzu bylo zaznamenáno u otázky, zda problémy třída řeší v klidu. V posttestu I došlo ke snížení z 67,86 % na 53,85 %. Zřejmě to souvisí s tím, že každá sociální skupina prochází jednotlivými stupni vývoje. Právě na adaptačním kurzu se vymezují jednotlivé role ve skupině, členové bojují o moc, což může vyvolávat konflikty. V pretestu představovali žáci v kladné polovině 64,52 %, v posttestu I došlo ke zhoršení výsledku na 61,29 %.

Kvalitativní analýza: v pretestu se 1 žák záporně ohodnotil a zároveň skončil v minusové části třídy. V posttestu I také jeden jedinec sám sebe ohodnotil, že o něj třída nemá zájem, a zároveň skončil při hodnocení třídy v minusové části třídy. V posttestu I se jednalo o jiného žáka než v pretestu.

Ze tří neoblíbených žáků v pretestu zůstali i v posttestu I dva stejní žáci. Stejná změna byla zaznamenána i u oblíbených žáků. Ze tří nejoblíbenějších žáků v pretestu si stejné postavení v posttestu I udrželi dva žáci.

Po absolvování adaptačního kurzu došlo ke zlepšení kladných pocitů ve třídě, pocitu bezpečí, přátelství a pocitu tolerance. Pocit důvěry měli žáci stále stejný. Žáci se více těšili do školy a byli spokojeni s poskytnutím pomoci od ostatních spolužáků. Naopak došlo k zhoršení kvality kolektivu, atmosféry spolupráce, méně se řešily problémy v klidu. Po absolvování adaptačního kurzu si polovina dětí ze třídy myslí, že ve třídě 6. A je nešťastný a ubližovaný žák. Zároveň došlo ke snížení počtu žáků v kladné polovině třídy. Efekt adaptačního kurzu byl patrný pouze v některých sledovaných oblastech a bylo potřeba podchytit začínající projevy nežádoucího chování v rámci pravidelných třídnických hodin. Získané výsledky jsem konzultovala s výchovnou poradkyní a školní metodičkou prevence, které mi poskytly cenné rady ohledně zvolených aktivit v rámci třídnických hodin.

6.4.4 Správné zacházení s výsledky sociometrického šetření

Získané výsledky jsou velmi citlivá data, proto nesmí být zneužitá či špatně interpretovaná. Třídě se sděluje pouze to, co je potřebné a užitečné pro její rozvoj. Negativní věci o jednotlivcích se neříkají před ostatními, pouze mezi čtyřma očima a s velkou opatrností. Bez znalosti třídního kolektivu a klimatu třídy není možné provádět jakékoliv působení na děti. Vyhodnocením dotazníku B-3 třídní učitel získá celkový obraz třídy. Je to ideální pomůcka pro ovlivňování třídního kolektivu. V rámci školy dotazník ukazuje spokojenost dětí v této třídě. Lze pak uvažovat nad příčinami této situace a faktory, které ji ovlivňují.

Sociometrické hvězdy zefektivňují výchovné intervence ze strany pedagoga. Jejich názory bývají respektovány ostatními spolužáky. Získaný sociogram dá třídnímu učiteli představu o odmítaných jedincích, kteří jsou nejsnazší obětí třídy. Učitele by mělo zajímat, jak jsou tito jedinci ve třídě spokojeni, a v případě negativních pocitů by se pedagog měl snažit najít jejich příčiny. Vnímání vlastností ostatních členů třídy ukáže, kdo je ve třídě jak přijímán. I podchycení signálů, které jedinec o sobě vysílá ostatním ve třídě, má velkou váhu. Výpověď o osamocených jedincích lze rozvést dalšími technikami, včetně slohových cvičení či anketami, k potřebnému objasnění tohoto postavení.

7 Průběh třídnických hodin

Třídnické hodiny jsem se svojí třídou realizovala v pravidelný den a v pravidelnou hodinu jedenkrát za 14 dní. Společně jsme v rozvrhu vybrali den, kdy mají žáci kratší výuku. Vždy jsem si dopředu stanovila cíl, kterého jsem chtěla dosáhnout. Cíle odrážely aktuální potřeby a problémy mé třídy. K naplnění cílů jsem si vybrala aktivity, jež jsem si časově rozvrhla, a zároveň jsem k jejich realizaci připravila pomůcky.

Pro třídnickou hodinu se osvědčilo sezení v kruhu, kdy jsem na začátku vysvětlila cíle setkání, a zopakovali jsme si pravidla. Na závěr hodiny jsem vše shrnula a požádala jsem žáky o vyjádření k tomu, co pro ně bylo nejdůležitější a nejpodnětnější. Všechny důležité momenty jsem si pečlivě zapisovala a poté jsem je konzultovala s výchovnou poradkyní či metodičkou prevence. Kolegyně mi také poradily, jak získané postřehy zpracovat do dalších třídnických hodin, a na co se dál zaměřit při práci s touto třídou.

1. třídnická hodina – úvodní blok

Po příjezdu z adaptačního kurzu jsem chtěla děti ještě více poznat, obzvlášť co dělají ve svém volném čase. Také mě zajímalo, jestli děti vnímají začínající projevy nežádoucího chování ve třídě, o kterých vypovídaly výsledky z dotazníkového šetření.

Cíl: Zjistit, jak třída funguje, co ji baví, jaké jsou v ní problémy.

Aktivity: Stanovení pravidel, Úvodní kolečko, Brainstorming – hodnoty

Pomůcky: papír, fix, míček

I. Stanovení pravidel

Doba trvání: 10 minut

Pomůcky: arch papíru, fixy

Je potřeba říci žákům, jak důležitá jsou pravidla pro to, abychom mohli společně pracovat a komunikovat. Moje třída si pravidla stanovila již na adaptačním kurzu. Papír s pravidly jsem tedy umístila doprostřed kruhu a vyzvala jsem žáky, aby případně doplnili nějaké pravidlo, které by tam chtěli přidat. Každé nové pravidlo musí být odsouhlaseno všemi

žáky. Poté jsem papír s pravidly pověsila na nástěnku, abychom na ně stále viděli a dodržovali je.

Pravidla:

1. **Mluví jen jeden** – každý má právo říci svůj názor a ostatní se musí naučit respektovat a slyšet názor druhého. Každý dostane svůj prostor k vyjádření, k tomu pomáhá symbol míček. Kdo drží míček, ten mluví.
2. **Všichni jsme si rovni** – všichni sedíme v kruhu, který značí rovnost. Názor každého má stejnou hodnotu. V žádném případě se nikomu nesmějeme za to, co řekl, nenadáváme si.
3. **Důvěřujeme si** - respektujeme soukromí každého a nepoužíváme to, s čím se nám svěřil jako zbraň proti němu. Neposmíváme se mu, nevynášíme tuto informaci mimo třídu se záměrem dotyčnému ublížit. Toto pravidlo má výjimky pro učitele v případě, že by mohlo dojít k ohrožení zdraví nebo života, nebo k porušení práv žáků či překročení zákona.
4. **Právo říci STOP** – nikdo není nucen, aby hovořil. Každý se zapojí podle své vůle, svého rozhodnutí.

II. Úvodní kolečko

Doba trvání: 15 minut

Pomůcky: míček

Na rozehrátí jsem zařadila otázky (Co rád dělám ve svém volném čase? Co mě baví?), díky nimž jsem se dozvěděla zajímavosti o žácích. Jako pomůcku jsem použila míček, který slouží jako symbol slova – kdo jej drží, ten jediný může mluvit. Míček jsme posílali po kruhu. Každý řekl své jméno (přezdívku) a odpověděl na danou otázku. Když jsme dokončili kolečko, žákům jsem poděkovala a pochválila je. Chválit je velice důležitá zásada (i při vyučování).

Je možné zařadit do úvodního kolečka také otázky, které žáky naladí k danému tématu třídnické hodiny. Příklady otázek do úvodního kolečka: O čem hodně přemýšlím? Kdybych měl tři přání, jaká by byla? Co mě v poslední době udivilo? Co dělám, když jsem

smutný? Kvůli čemu jsem často smutný? Co mě štve? Z čeho mám strach? Čeho bych chtěl dosáhnout v příštích třech letech? Co se přihodilo ve chvíli, kdy jsem věděl pravdu, ale lhal jsem? Jak se cítím během kruhového rozhovoru? Co si přeji lépe umět? Oblíbená věc, kterou dělám? Čím bych chtěl být? Zábavná věc, která se stala tento týden?

III. Brainstorming – hodnoty

Doba trvání: 20 minut

Pomůcky: arch papíru, fix

Ptala jsem se žáků, co si představují pod pojmem hodnoty. Jelikož jsem dělala tuto techniku s nimi poprvé, vysvětlila jsem žákům její princip. Všechny zmíněné pojmy jsem psala na arch papíru. Poté jsem se žáků ještě doptávala těmito otázkami: Co může být životní hodnota? Co je pro mě v životě důležité? Bez čeho si neumím představit život? Po vyčerpání pojmů jsem se žáků zeptala, zda všichni vědí, proč jsou na papíře uvedená slova. Vysvětlovali jsme si jednotlivé pojmy a na závěr jsem srozumitelně shrnula definici hodnoty.

2. třídnická hodina – Co je pro mě důležité?

V této hodině jsem navázala na předchozí třídnickou hodinu a zároveň jsem zařadila tematiku o drogách, protože v té době se pohybovala kolem školy paní s psychickou diagnózou, a nabízela dětem prášky. O celé záležitosti samozřejmě věděl pan ředitel a řešil ji s Policií ČR.

Cíl: Žáci se zamyslí nad tím, jaké jsou jejich životní hodnoty. Uvažují, jaké to může být, když do jejich života vstoupí droga. Procvičí si sdílení svých pocitů a schopnost empatie.

Aktivita: Čertovský mariáš, Novinová válka

Pomůcky: 6 malých papírků pro každého žáka, 3 papírky pro učitele, tužky, pastelky, noviny, míček

I. Úvodní kolečko

Doba trvání: 10 minut

Pomůcky: míček

Na začátku jsme si s žáky zopakovali pojem hodnota z předešlé třídnické hodiny. Položila jsem jim otázku: Co si představíš, když se řekne hodnota? Tím jsem se ujistila, zda žáci danému pojmu rozumí. Seznámila jsem je s úvodem k problematice drog a vzniku závislostí.

II. Čertovský mariáš

Doba trvání: 25 minut

Pomůcky: 6 malých papírků pro každého žáka, 3 papírky pro učitele, tužky, pastelky

Všichni dostali 5 papírků. Na každý papírek jsme napsali jednu hodnotu, která je pro nás v životě nejdůležitější. Dohromady jsme měli tedy 5 napsaných hodnot. Dali jsme si je do ruky, jako bychom hráli karty. Korigovala jsem postup hry a zároveň jsem hrála společně s žáky. V 1. kole každý žák vynesl jednu kartu, se kterou hrál. Dal ji před sebe a řekl, co vynáší. Sebrala jsem všechny karty s tím, že mám trumf. V 2. kole každý vynesl jednu kartu, se kterou hrál. Dal ji před sebe a řekl, co vynáší. Sebrala jsem všechny karty s tím, že mám trumf. V 3. kole každý vybral jednu kartu, zmačkal ji a hodil ji doprostřed kruhu. V 4. kole každému zbyly 2 karty. Jednu kartu si každý vybral a schoval si ji na bezpečné místo. V 5. kole jsem rozdala každému prázdnou kartičku a každý na ni napsal slovo droga. Každý měl v ruce tedy dvě kartičky. Na jedné byla jedna hodnota, která jim zbyla, a na druhé byla droga. V 6. kole jsem se představila jako OSUD. Osud poslepu losoval z ruky každého dítěte jednu kartičku a odebral ji. Každému zbyla v ruce jedna kartička. Někomu droga, někomu hodnota. Žáci, kterým zbyla droga, si ji mohli nechat, nebo ji vyhodit a vzít si místo ní kartičku, kterou si předtím schovali na bezpečné místo.

Bavili jsme se o tom, jak se cítili ti, kterým zbyla hodnota, a jak bylo těm, kterým zbyla droga. Doptávala jsem se těmito otázkami: Umíte si představit postavit svůj život na kartě, která vám zbyla? Jak vám v tom bylo? Které kolo bylo pro vás nejhorší? Mluvili jsme o tom, jak se lehce ztrácejí hodnoty a špatně se nabývají zpátky. Je užitečné si uvědomit, jaké hodnoty máme a že je pouze na nás, zda se jich zbavujeme. Můžeme to ovlivnit.

Po této aktivitě jsem zařadila techniku na odreagování a „setřepání“ ze sebe těžkého tématu.

III. Aktivita na odreagování – Novinová válka

Doba trvání: 10 minut

Pomůcky: noviny

Děti jsem rozdělila na dvě skupiny. Ze židlí jsme s dětmi utvořili hranici, která vytvořila ze třídy přibližně dvě stejná území. Každé dítě dostalo stránku novin, roztrhalo ji napůl a udělalo si 4 koule. Potom na daný signál začalo každé družstvo házet koule na protivníka. Po určité době jsem hru zastavila. Zvítězilo družstvo, které mělo na svém území menší počet koulí. Poté jsme sesbírali noviny a uklidili třídu.

3. třídnická hodina –Vztahy ve třídě I

Po zásahu Policie ČR se situace ohledně paní, která nabízela dětem prášky, uklidnila a v této třídnické hodině jsem se mohla opět vrátit k vytváření zdravé fungující třídy.

Cíl: Žáci se naučí obhajovat vlastní názor a odolávat tlaku vrstevníků, zároveň si uvědomí důležitost kolektivu a sílu fungující skupiny.

Aktivity: Nebe, nebo peklo? „Kolečko“

Pomůcky: volný prostor, dvojice pojmů, improvizovaná dělicí čára

I. Nebe, nebo peklo?

Doba trvání: 30 minut

Pomůcky: volný prostor, dvojice pojmů, improvizovaná dělicí čára

Žáci si stoupli doprostřed třídy do chaotického chumlu a já jsem jim zadala instrukci: „Budu vám vždy říkat dva pojmy a vy se budete muset rozhodnout, na kterou stranu se přidáte, který pojem je vám z nějakého důvodu bližší, a na tu stranu přejdete.“ U tabule bylo nebe a vzadu u skříně bylo peklo. Každý hrál sám za sebe, zároveň jsem nechávala ve třídě působit prvky přemlouvání ostatními, ovšem až do chvíle, než se rozhodli. Jakmile

stáli na té straně, kterou si vybrali, sledovala jsem vzájemné osočování. Doptávala jsem se jednotlivců nebo skupiny, proč se rozhodli jít právě tam, kde jsou. Pokud je na jedné straně menšina nebo jednotlivec, je dobré je v případě potřeby obhájit proti zbytku třídy (pro menšinu to může být náročné být proti většině kamarádů, i když je to jen hra). Motivovala jsem žáky, aby svůj postoj vyjádřili nahlas.

Poté jsme provedli reflexi v kruhu. Ptala jsem se dětí, jak se jim rozhodovalo, která dvojice pro ně byla nejtěžší, jaké to bylo, když byly v menšinové skupince, jak se jim podařilo obhájit svůj názor. Oceňovala jsem odvahu být v menšině, schopnost říci svůj názor před ostatními. Vysvětlila jsem jim, že svým způsobem to byla manipulace – v životě málokdy máme jen dvě možnosti, a pravda může být na obou stranách. Důležité je vědět, jak to mám JÁ. Při této aktivitě se mohou ukázat mnohé naše předsudky, u kterých bychom se měli zdržet a rozebrat je.

Příklady dvojic: chat – rozhovor naživo, opatrnost – odvaha, peníze – přátelé, sen – realita, alkohol – tabák, bezstarostnost – spolehlivost, krása – inteligence, rozum – síla atd.

II. „Kolečko“

Doba trvání: 15 minut

Pomůcky: žádné

Vybrala jsem dva dobrovolníky, kteří šli se mnou za dveře. Zadala jsem jim jejich úkol: dostat se jakýmkoliv způsobem (bez použití hrubého násilí) do kruhu ostatních žáků. Ti mezitím vytvořili kruh tak, že stáli čely do středu kruhu, zaklesli se rukama jeden do druhého a stoupli si tak blízko k sobě, aby mezi nimi nebyla žádná mezera. Ve chvíli, kdy se dobrovolníci dostali dovnitř kruhu, hra skončila.

Při reflexi jsem se doptávala žáků, jak jim bylo, jaké strategie zvolili „obránci“ a jaké „útočníci“, a které z nich byly úspěšné a proč. Na této aktivitě můžeme vidět, jak je obtížné dostat se dovnitř semknutého kolektivu pro někoho, kdo je nějakým způsobem mimo něj. Touto odlišností jednotlivce od většiny třídy často začíná šikana. Také můžeme vidět, že pokud kolektiv drží pohromadě a jeden se může spolehnout na druhého, tak je velice těžké pro nějakého „agresora“ třídu rozvrátit, nebo i zaútočit na jednotlivce, který má vždy vedle sebe spolužáky, kteří ho podrží.

4. třídnická hodina – Vztahy ve třídě II

Děvčata z mé třídy mě upozornila na skutečnost, že jeden žák ubližoval jinému. Neustále do něj strkal, bral mu svačinu a verbálně ho napadal. Okamžitě jsme rizikové chování projednali s žákem a s výchovnou poradkyní. Žákovi byl sdělen kázeňský postih a byl upozorněn na další možná opatření, pokud by došlo k dalšímu rizikovému chování. Porušení školního řádu bylo projednáno také se zákonným zástupcem žáka. S žákem bylo nadále pracováno v rámci pravidelných pohovorů s výchovnou poradkyní. Z tohoto důvodu jsem do 4. a 5. třídnické hodiny zařadila aktivity spojené s problematikou šikany.

Cíl: Zmapovat povědomí žáků k tématu šikana. Žáci se zamyslí nad tím, jak může vypadat oběť šikany a agresor. Uvědomí si důvody, proč se někdo chová agresivně. Žáci se zamyslí nad možnostmi řešení šikany.

Aktivita: Brainstorming – šikana, Oběť a agresor

Pomůcky: archy papíru, fixy, pastelky

I. Brainstorming – šikana

Doba trvání: 15 minut

Pomůcky: arch papíru, fix

Ptala jsem se žáků, co je napadá k tématu šikany, co si myslí, že šikana je. Všechny zmíněné pojmy jsem psala na arch papíru. Po vyčerpání pojmů jsem se ptala, zda všichni žáci vědí, proč tam jsou uvedená slova. Vysvětlovali jsme si pojmy a srozumitelně jsem shrnula, co šikana je, jaké má projevy, kdo je oběť a kdo agresor.

II. Oběť a agresor

Doba trvání: 30 minut

Pomůcky: archy papíru pro každou skupinku dětí, fixy, pastelky

Rozdělila jsem žáky na skupinky a každé jsem dala arch papíru a pastelky. Některé skupinky kreslily „agresora“, jiné kreslily „oběť“. Obrázek by měl obsahovat, jak ten člověk vypadá, jaké to má doma, jak se chová, co cítí aj. Při malování obrázku by se měli

žáci vyvarovat toho, aby malovali určitého spolužáka. Po dokreslení obrázků žáci své výtvary představovali. Při prezentaci obrázků jsem se ptala žáků, proč agresor šikanuje a proč je obětí obětí. Jaké si myslí, že jsou to důvody.

V průběhu reflexe jsem se doptávala na tyto otázky: Jak se obět' může dostat z kolotoče šikanování? Co udělá? Co agresor? Potřebuje také pomoci? Co třída, jako kolektiv, může něco udělat? Mají obět' a agresor něco společného? Co agresor či obět' prožívají? Je možné, že je někdo obět' či agresor zároveň? Shrnula jsem, jak může vypadat agresor a jak obět'. Snažila jsem se předcházet předsudkům. Vyvracela jsem představu jasného obrazu agresora či oběti – může to být kdokoli, kdo je jakýmkoliv způsobem jiný.

Je důležité dojít k tomu, že velkou moc a sílu proti šikaně mají žáci samotní. A to tehdy, když budou k sobě vnímaví a nebudou tolerovat násilí na druhých. Mají moc uchránit ty, kteří se neumějí nebo nemohou chránit. Samozřejmě je nutné obrátit se v případě, kdy se něco děje, na dospělého či linku bezpečí. Pokud víme, že ve třídě nejsou dobré vztahy, jsme opatrní, aby naše povídání nebylo zacíleno na některého žáka. Učitel by měl mít informace o tom, zda je ve třídě řešena šikana, či nikoliv. Zda se v minulosti řešil konkrétní problém a koho se týkal. Učitelé by se neměli strhnout do vyhodnocování příběhů, které žáci vyprávějí.

5. třídnická hodina – Vztahy ve třídě III

Cíl: Žáci se zamyslí, komu ve svém okolí důvěřují, jak je možné šikanu řešit. Budou mít možnost vyjádřit se kriticky ke své třídě a porovnat svůj názor s názory ostatních. Uvědomí si, co můžou ve své třídě změnit a proč.

Aktivita: Kolečko, Strom třídy

Pomůcky: míček, arch papíru s nakresleným stromem, malé papírky pro žáky (3 pro každého), tužky, fixy, lepidlo

I. Kolečko

Doba trvání: 15 minut

Pomůcky: míček

Položila jsem dětem otázku: Komu v jejich okolí by se žáci svěřili s tím, kdyby je někdo šikanoval? Nechala jsem jim chvíli na rozmyšlenou. Je hodně důležité, aby si děti takového člověka ve svém okolí našly. Zavřeli jsme s dětmi oči a zkoušeli jsme si nějakou takovou bezpečnou osobu vybavit. Společně jsme hledali odpovědi i na další otázky: Co je a co není šikana? Co dělat, když to řeknu a nic se nezmění? Co můžu sám udělat, když o něčem vím? Proč a kde se šikana objevuje? Kdo může být obětí a kdo se stane agresorem? Jaké to je být vyčleněn ze skupiny? Jaké to je za někoho se postavit? Jak se vypořádat s tím, když mi někdo ubližuje? Udělal jsem něco takového já někomu? Jak si vybízím agresí? Umím se empaticky vcítit do druhého? Jak se bráním agresí? Jak vzniká vztah? K čemu vztahy slouží? Děti by si měly uvědomit, že není správné, když jim někdo ubližuje, a že mají právo se bránit.

II. Strom třídy

Doba trvání: 30 minut

Pomůcky: arch papíru s nakresleným stromem (listy, květy, plody), malé papírky pro žáky (3 pro každého), tužky, fixy, lepidlo

Dobrovolníci o přestávce nakreslili strom na velký arch papíru. Strom by měl mít korunu, na ní květy a plody a z koruny padají listy. Na tabuli jsem si předem připravila popis plodů, listů a květů pro snazší orientaci žáků.

Každý žák dostal celkem tři malé papírky. Strom, který všichni spolu vytvoří, je strom třídy. Na stromě jsou plody, které jsou zralé, krásné a vyjadřují to, co je ve třídě dobré. Co se dětem líbí, proč do ní rády chodí, kvůli čemu ji mají rády.

Potom jsou tu listy, které ze stromu padají pryč. Ty vyjadřují to, co se dětem na kolektivu nelíbí, co by chtěly, aby zmizelo, aby se tu nevyskytovalo. Je třeba zdůraznit žákům, že nemají psát jména.

Nakonec jsou tu květy, které začínají kvést v něčem hezkém, a možná z nich časem budou plody. Znamenají to, co ve třídě ještě není, ale co by se mělo ve třídě objevit, protože to děti chtějí.

Na každý lísteček každý žák napsal sám za sebe něco k listům, něco k plodům a něco ke květům. Když měli všichni napsáno, každý řekl v kroužku nahlas, co napsal, a nalepil svůj papírek ke stromu. Začali jsme u plodů, potom jsme nalepili listy a nakonec květy. Pokud děti nebudou chtít, nemusí to říkat nahlas. Je zde i možnost, že žáci nalepí jednotlivé listy, květy a plody najednou – učitel průběžně čte a zároveň s žáky mluví. Čtení „jeden po druhém“ klade velké nároky na pozornost žáků a zvládne jej málokterá třída.

Tento strom jsme nechali ve třídě. Je to aktivita nejen na poznání atmosféry ve třídě, ale i toho, jak žáci tuto atmosféru vnímají. Žáci mohou společně pracovat na tom, aby květy pomalu dozrávaly v plody a aby listů bylo co nejméně. Sami mohou tento strom přeměnit do podoby, do jaké si budou přát. A je hodně na nich, jestli se ve třídě budou cítit dobře. Při závěrečné reflexi jsem to propojila s tématem šikany – fungující kolektiv, který chce pracovat sám na sobě, zlepšovat se a držet pohromadě, nemá šikana šanci objevit.

6. třídnická hodina – Vztahy ve třídě IV

Třída mě ubezpečila o tom, že k zmíněnému nežádoucímu chování již nedochází, mohla jsem se tedy v této třídnické hodině zaměřit na procvičování schopnosti přijímat a dávat pochvalu. Mám pocit, že problémem našich žáků je, že se zbytečně podceňují. Tato skutečnost se mi potvrdila při sebehodnocení žáků. Myslím si, že pochvalu potřebuje každý z nás a zároveň i každý z nás by ji měl umět dávat.

Cíl: Žáci si procvičí schopnost oceňovat ostatní spolužáky, učí se rozhodovat mezi více variantami. Zároveň si vyzkouší přijímat pochvalu.

Aktivita: Pavučina, Místo po mé levé ruce je volné, Jak se vede

Pomůcky: klubko provázku

I. Pavučina

Doba trvání: 20 minut

Pomůcky: dostatečně dlouhé klubko provázku

Na začátku aktivity jsem zdůraznila dětem, že jde pouze o oceňování a sdělování sympatií druhým. Vzala jsem klubíčko provázku, podržela jsem jeho konec a klubko jsem hodila jednomu z žáků. Z hlediska nácviku komunikačních dovedností je lepší, i když pro žáky obtížnější, říkat své pochvaly tomu druhému přímo do očí, a tedy i s frází: „Házím klubko tobě, Pavle, protože se mi líbí, že se bez ostychu ptáš na to, co tě zajímá.“ Pavel si podržel provázek tak, aby zůstal napnutý mezi mnou a jím, někoho vybral, hodil mu klubko a vysvětlil proč. Vystřídali se všichni žáci. Klubíčko nesmí k nikomu dojít dvakrát. Na konci aktivity vznikne jakási pavučina.

Při reflexi jsme mluvili o vzniku pavučiny. Bylo to těžké přijímat ocenění, oceňovat? Co vám to připomínalo? Je pavučina pevná (vyzkoušeli jsme – všichni trochu zatáhli)? Co by se stalo, kdyby někdo přerušil pavučinu (pustil provázek)? Může taková pavučina naší třídy někoho zachytit? Koho a proč? Sdělovala jsem žákům, jak je v životě velice důležité se umět pochválit navzájem. Pomáhá to k tomu, aby ve třídě panovaly pěkné vztahy, aby se všichni cítili dobře.

II. Místo po mé levé ruce je volné

Doba trvání: 20 minut

Pomůcky: žádné

Tato aktivita v sobě obsahuje rozhodnutí. Žáci se musí rozhodnout, koho poprosí, aby si vedle nich sedl, a mají přitom dotyčnému říct, z jakého důvodu to chtějí (za něco mu poděkovat, za něco ho ocenit, říct mu něco pozitivního, pěkného, proč má vybraného spolužáka rád aj.). Každý žák může být vybrán jen jednou, aby se zamezilo vybírání jen konkrétních žáků.

Aktivitu jsem zahájila tak, že jsem do kroužku přidala jednu židli, a ten, který měl vedle sebe po levici volné místo, začal: „Místo po mé levé ruce je volné a já bych chtěl/a, aby si sem sedl/a, protože“

III. Jak se vede

Doba trvání: 5 minut

Pomůcky: žádné

Žáci chodili po třídě. Každý žák zdravil ostatní se slovy: „Jak se vede?“ a podával si s nimi ruku. Žáci si musí s někým potřásat oběma rukama (s dvěma různými spolužáky). Než jednu ruku pustí, musí rychle najít někoho dalšího, kdo by mu ruku podal. Cílem je, že si musí podat ruku každý s každým, a to co nejrychleji.

7. třídnická hodina – Kluci a holky – dva jiné světy I

V 7., 8. a 9. třídnické hodině jsem zařadila problematiku dospívání, první lásky a rozdílnosti mezi chlapci a dívkami. Děti se mi svěřily, že se o těchto „věcech“ s nimi doma nikdo nechce povídat, a je to hodně zajímavé. Vysvětlila jsem jim, že jejich zájem o tuto problematiku souvisí právě s jejich věkem. Žáky jsem upozornila také na sexuální zneužívání.

Cíl: Žáci si uvědomí rozdílnost mezi dívkami a chlapci. Objasňují si základní pojmy z oblasti partnerských vztahů a dospívání. Žáci jsou upozorněni na sexuální zneužívání.

Aktivity: Hledání společného, Brainstorming – láska, dospívání

Pomůcky: archy papíru, pastelky a fixy

I. Hledání společného

Doba trvání: 15 minut

Pomůcky: archy papíru pro každou skupinu, pastelky a fixy

Žáky jsem rozdělila na skupinu dívek a chlapců a rozdala jsem jim velké papíry.

Zadala jsem tyto úkoly:

1. Napište, co mají jen holky – pro dívčí skupinu (postava, chování ...).
2. Napište, co mají jen kluci – pro chlapeckou skupinu (postava, chování ...).
3. Co máme společné – pro obě skupiny.
4. Co od druhého pohlaví potřebujeme, čím nás doplní.

Následovala diskuze na dané téma, co máme společného a čím se navzájem doplňujeme. Byla jsem citlivá především na přeměnu rozdílností vnímaných negativně na rozdílnosti pozitivní. Například chlapci říkali: „Holky rády utrácí peníze.“ Ptala jsem se dívek: „Je to pravda?“ „Ano.“ „Na co peníze potřebujete?“ „Na oblečení, šperky, líčidla...“ „Proč chcete pořád nové oblečení?“ „Abychom se líbily.“ „Komu se chcete líbit?“ „Samy sobě a klukům.“

II. Brainstorming – láska, dospívání

Doba trvání: 30 minut

Pomůcky: arch papíru, pastelky a fixy

Sdělila jsem žákům téma lásky. Psali pojmy, které je napadaly. Ptala jsem se žáků, co si myslí, že znamenají, v jaké souvislosti o nich slyšeli. Na rozdíl od vyšších ročníků, kdy se při této aktivitě věnujeme hlavně sexu a partnerským vztahům, bychom se měli více zaměřit na otázky týkající se změn, jimiž chlapci a děvčata v období puberty procházejí, a tomu, jak se s nimi vyrovnat. Věnovala jsem se zejména pojmům: menstruace, masturbace, poluce, pohlavní styk a věková hranice, hranice dospělosti a připravenosti na intimní život (nejen těla, ale i psychiky), kdy je ten správný čas. Zmínila jsem se o právu na své tělo a o zneužívání.

Opět jsem zdůrazňovala rovnost ve skupině, názor každého má stejnou hodnotu. Vytvářela jsem bezpečnou atmosféru pro žáky. Ptala jsem se žáků, kde berou informace o tématu dospívání, sexu, trápeních s láskou. Probírala jsem s žáky, na koho se mohou obrátit, koho se mohou zeptat. Učitel by měl mít dopředu připravené, k jakým dochází změnám u dívek i chlapců v období dospívání.

Velmi důležité je u tohoto tématu postupovat citlivě a s ohledem na různou úroveň dětí. Vycházela jsem zejména z reakce dětí a z jejich dotazů. Společně jsme hledali odpovědi na tyto otázky: Kdy člověk prochází dospíváním? Je to jiné u chlapců a u dívek? V čem? Proč se v dospívání mění vztah chlapců a dívek? Co to znamená s někým chodit? Jaký by měl být ideální chlapec a ideální dívka? Jakých vlastností si na druhém cením? Jakých vlastností si cením na sobě? Co je to sexuální zneužívání? Když se mě někdo dotýká, je to zneužívání?

8. třídnická hodina – Kluci a holky – dva jiné světy II

Cíl: Žáci definují ideální představu příslušníků vlastního i opačného pohlaví. Formulují svá vlastní očekávání od příslušníků druhého pohlaví, posoudí rozdíly mezi muži a ženami.

Aktivita: Mart'ané a Venušanky + diskuze

Pomůcky: archy papíru, pastelky a fixy

I. Mart'ané a Venušanky

Doba trvání: 35 minut

Pomůcky: archy papíru pro každou skupinu, pastelky a fixy

Třidu jsem rozdělila na chlapce a dívky do skupin po 3 – 6 osobách. Aktivita se opírá o dávnou legendu o rozdělení lidstva na dvě skupiny. Jedna odletěla na Mars a založila tam prastarou civilizaci lidí zvaných muži. Druhá skupina odletěla na Venuši, kde se vyvinuly ženy. Obě civilizace dospěly do takového stadia, kdy jsou schopny navštívit se na svých mateřských planetách. Chtějí se na setkání dobře připravit, proto si předem vyměňují důležitá poselství.

Tato poselství musí žáci vypracovat podle následujících pokynů:

- uveďte 5 přívlastků, které charakterizují ženy (muže),
- uveďte 5 věcí, které jsou pro ženy (muže) důležité,
- napište několik věcí, které od sebe představitelé obou pohlaví vzájemně očekávají.

Každá skupina obhajovala před třídou svou verzi. Třída společně vytvořila reprezentativní vzorek.

II. Diskuze na téma odlišnosti pohlaví

Doba trvání: 10 minut

Pomůcky: výsledek práce skupin

Žáci si ujasnili svá očekávání od opačného pohlaví a jejich reálnost. Spíše odlehčenou formou si uvědomovali, co muže a ženy spojuje, a v čem jsou rozdílní. Závěr diskuze vyústil v to, jak řešit situace, když se naše očekávání nenaplní.

9. třídnická hodina – Kluci a holky – dva jiné světy III

Cíl: Žáci se zamyslí nad tím, jak vnímají osoby druhého pohlaví. Žáci si uvědomí, jaké stereotypy a mýty jejich pohled ovlivňují. Dále si uvědomí, co na druhém pohlaví obdivují.

Aktivita: Ideální kluk/holka + sebereflexe

Pomůcky: archy papíru, pastelky a fixy

I. Ideální kluk/holka

Doba trvání: 35 minut

Pomůcky: archy papíru, pastelky a fixy

Rozdělila jsem třídu na dívky a chlapce. Dívky měly za úkol ztvárnit ideálního chlapce, chlapci měli za úkol ztvárnit ideální dívku. Obrázek obsahoval, jak se „ideál“ obléká, jaké má vlastnosti, jak se chová, jaké má koníčky aj. Poté následovala prezentace obrázků. Každá skupina svůj výtvar představila ostatním.

Při reflexi jsme si povídali o tom, co je pro každého nejvíce důležité, jaká vlastnost a proč. Co je důležitější – vzhled, vlastnosti, nebo to, co umí? Lze najít jednoznačnou odpověď?

II. Sebereflexe

Doba trvání: 10 minut

Pomůcky: ztvárnění ideálu

Každý se chvíli zamyslel a podíval se na obrázek ideálního chlapce/dívky. Vybral si jednu vlastnost, kterou má, nebo kterou by chtěl mít. Ostatní mu radili, ale pouze kladné vlastnosti.

10. třídnická hodina – Proč s tím vlastně někdo začíná?

Děti mě upozornily na skutečnost, že už někteří jejich spolužáci kouří cigarety. Rozhodla jsem se tedy zařadit do této třídnické hodiny aktivity, které měly žáky vést k zamyšlení, proč vůbec někteří lidé začínají s užíváním alkoholu, cigaret či s užíváním drog.

Cíl: Žáci se zamyslí nad tím, proč lidé začínají užívat alkohol, cigarety, ale i jiné drogy, a hledají alternativní řešení situací, které vedou k jejich užívání. Uvědomí si své vlastní postoje. Procvičí si schopnost argumentace svých názorů před ostatními a zároveň si své názory porovnají s názory ostatních spolužáků.

Aktivita: Příčiny užívání tabáku a alkoholu, Pokušitelé a váhavci

Pomůcky: archy papíru, fixy a pastelky

I. Příčiny užívání tabáku a alkoholu

Doba trvání: 15 minut

Pomůcky: velký arch papíru, fixy nebo pastelky

Velký arch papíru jsem rozdělila na dvě poloviny. Doprostřed první poloviny jsem napsala otázku: Proč lidé kouří? Doprostřed druhé poloviny jsem napsala otázku: Proč lidé pijí alkohol? Otázkám jsme se věnovali popořadě. U každé jsem se doptávala žáků na odpovědi, které psali do levého sloupce u dané otázky. Když měli napsané levé sloupce u každé ze dvou otázek, přešli jsme k druhé části aktivity. Četli jsme znovu důvody, proč lidé kouří, a ptala jsem se žáků na jiné alternativy, jak dosáhnout uvedeného stavu. Odpovědi žáků jsem psala do pravého sloupce.

Příklad: alternativou k uklidnění z kouření může být poslech hudby, trávení volného času s kamarády, sledování filmu aj.

Při reflexi jsem děti pochválila a poděkovala jim za spolupráci. Je důležité, aby si žáci uvědomili, že všechno, co člověku dávají drogy, můžou získat i jiným způsobem, při kterém nehrozí vznik nezdravé závislosti ani nedochází k poškození těla. Je tedy lepší obracet se k těmto „zdravým“ možnostem řešení.

II. Pokušitelé a váhavci

Doba trvání: 30 minut

Pomůcky: archy papíru, pastelky a fixy

Rozdělila jsem žáky do 3 skupin. Každá skupina si připravila řadu argumentů, proč je dobré brát drogy a naopak, proč drogy nebrat. Potom si každá skupina vylosovala jeden ze tří lístečků s rolemi: váhavci, pokušitelé a svědomí.

Každá skupina si zvolila svého mluvčího, který se posadil do středu kruhu před svou skupinu. Zástupce pokušitelů měl za úkol přesvědčit svou argumentací zástupce váhavců, aby začali brát drogy. Naopak mluvčí svědomí měl váhavce od braní drog odradit. V průběhu celé hry se měli rozhodnout i členové skupiny váhavců, jestli se přidají na stranu pokušitelů, nebo svědomí podle toho, či argumenty je více přesvědčily. Na konci hry se musel rozhodnout i zástupce váhavců podle toho, která skupina ho přesvědčila.

Při reflexi s žáky jsem hovořila o tom, jak je důležité naučit se říkat NE, a to nejen při odmítání drog. Výsledkem mělo být poznání, že každý má právo říci NE. Být opatrný či prosazovat své vlastní zájmy je přirozené právo každého z nás. Důležité je i zjištění, že obzvlášť v některých situacích je nutné říci své NE jasně, srozumitelně, důrazně, bez odkazu na „někdy jindy“, jinak hrozí, že se nabídka bude opakovat v situaci, kterou nemusíme mít úplně pod kontrolou.

11. třídnická hodina – Internet a volný čas

Výchovná komise na naší škole řešila závažnou situaci se třemi žáky z mé třídy. Žáci vyfotografovali při vyučování mobilním telefonem paní učitelku, když psala na tabuli. Fotografii upravili nějakými kresbami a šířili ji po internetu. Nutno podotknout, že podle školního řádu by měli mít žáci při vyučování mobilní telefony vypnuté a uložené v taškách. Jednalo se o žáky, kteří mají velmi pěkný prospěch, žádné kázeňské problémy a dobré rodinné zázemí. Při řešení této situace jsme se mohli opřít o výbornou spolupráci s rodiči dotyčných žáků. Z tohoto důvodu jsem do třídnické hodiny zařadila problematiku kyberšikany.

Cíl: Žáci si ujasní význam pojmu kyberšikana a zamyslí se nad jeho formami.

Aktivita: Brainstorming – internet a volný čas, Souhlasím/nesouhlasím, Tenisák

Pomůcky: arch papíru, fixy, kartu s nápisem souhlasím/nesouhlasím (A4), míček

I. Brainstorming – internet a volný čas

Doba trvání: 15 minut

Pomůcky: arch papíru, fixy

Zapisovala jsem na arch papíru pojmy, které žáky napadaly v souvislosti s kyberšikanou. Společně jsme hledali odpovědi na tyto otázky: Jak trávím volný čas? Jakou známe šikanu? Co si představím pod pojmem internet a volný čas? Co si představím pod pojmem kyberšikana? Jaké jsou důsledky? Srozumitelně jsem shrnula, co je kyberšikana, a jaké jsou její formy.

II. Souhlasím/nesouhlasím

Doba trvání: 25 minut

Pomůcky: kartu s nápisem souhlasím/nesouhlasím (A4)

Četla jsem žákům různá tvrzení a jejich úkolem bylo se rozhodnout, jestli s nimi souhlasí, nebo nesouhlasí. Ujistila jsem žáky, že nevadí, pokud si nebudou jisti s odpovědí. Na jednu stranu třídy jsem položila kartu s nápisem souhlasím, na druhou stranu jsem položila kartu s nápisem nesouhlasím. Prostor mezi oběma zónami byl vyhrazen pro ty, kteří si nebyli jisti.

Četla jsem jednotlivá tvrzení a žáci se po každém z nich přesunuli do zóny, která odpovídala jejich názoru. Jednotlivá tvrzení:

- Šikana bude existovat pořád – je to lidská přirozenost.
- Když budu jen přihlížet a nic neudělám, je to, jako bych sám šikanoval.
- Pokud by mladí lidé neměli takový přístup k digitálním technologiím, bylo by méně kyberšikany.
- Školy by měly zakázat mobily ve třídách, aby je žáci nemohli používat k šikanování ostatních.
- Kyberšikana není tak špatná jako normální šikana.
- Pokud budete agresora kyberšikany ignorovat, začne se nudit a přestane.
- Ochrana dětí na internetu je zodpovědností rodičů.
- Přeposílání vtipných dopisů není šikana.

- Na chatu o sobě nikdo neříká pravdu.
- Pokud tě někdo šikanuje na internetu, je v pořádku na něj útočit.

Při reflexi žáci svá rozhodnutí zdůvodňovali. Názory žáků, kteří si nebyli jisti, vedly k diskuzi. Na závěr jsem se zeptala, zda některý z žáků nechce svůj názor změnit, a proč.

III. Aktivita na odreagování – Tenisák

Doba trvání: 5 minut

Pomůcky: míček

Míček musel v co nejkratším čase obejít kolečko dětí tak, aby se dotknul ruky každého dítěte. Existují různé strategie – asi nejrychlejší je, když jeden ze třídy oběhne s míčkem celou třídu, a jen se dotýká natažených rukou.

7.1 Hodnocení třídnických hodin

Třídnické hodiny se staly nedílnou součástí rozvrhu třídy 6. A. Na všechny uvedené hodiny jsem se pečlivě připravovala, abych dokázala čelit případným dotazům k uvedené problematice. Díky míčku se žáci naučili vyslyšet názor druhého a neskákat si do řeči. Také mě museli nechat nejprve domluvit a teprve potom vznášet případné dotazy. Žáci mělize začátku pocit, že jim budu nabízet vlastní řešení zadaných úkolů, ale časem pochopili, že jsem pouze v roli „průvodce“. To je vedlo k přemýšlení a k samostatnému řešení problémů. Překonávali tak svoji pohodlnost a lenost. Zřídka se stávalo, že se nějaký žák nechtěl zúčastnit některé z aktivit nebo v ní nechtěl pokračovat. Využil tak práva STOP a bez udání důvodu z aktivity odstoupil a z povzdálí pozoroval zbytek třídy. Nemusela jsem řešit situaci, že by nějaká aktivita žáky nebavila, ale vždy jsem měla pro jistotu připravenou nějakou aktivitu navíc. Dávala jsem přednost svižným reflexím, aby mi žáci při nich „neusínali“. Reflexi jsem ukončila v době, kdy už se zapojovalo jen minimum žáků. Občas se stávalo, že na sebe žáci navzájem negativně reagovali. Přerušila jsem na chvíli činnost, která v danou chvíli probíhala, a otevřeně jsme si o tom promluvili.

Třídu 6. A vnímám jako semknutý kolektiv, který nenechá ubližovat slabším jedincům. Pokud se jim nelíbí chování nějakého žáka k ostatním, chtějí to okamžitě řešit. Oceňovala

jsem, že při třídnických hodinách zapojovali i osamocené žáky. Mám pocit, že třídnické hodiny děti zaujaly, protože už dopředu je zajímalo, co budeme dělat další hodinu.

Po realizaci 11 třídnických hodin jsem žákům zadala malou anketu, ve které mi měli odpovědět na otázku: Co se ti při třídnických hodinách líbí, nebo naopak nelíbí? Jejich odpovědi jsem zaznamenala do tabulky č. 4.

Tabulka č. 4 Odpovědi žáků

1.	<i>Všechno se mi líbí.</i>
2.	<i>Paní učitelka je jiná než v normálních hodinách.</i>
3.	<i>Bral bych je pořád.</i>
4.	<i>Bavila mě novinová válka, mohli jsme se pořádně vyřádit.</i>
5.	<i>Líbí se mi všechno.</i>
6.	<i>Paní učitelka je hodná a je s ní legrace.</i>
7.	<i>Třídnické hodiny jsou dobrý, ale holky jsou praštěný.</i>
8.	<i>Je to všechno super.</i>
9.	<i>Škoda, že to takhle nejde ve všech hodinách.</i>
10.	<i>Poznala jsem při nich, že se můžu spolehnout na jednu spolužačku.</i>
11.	<i>Líbí se mi, těším se na další.</i>
12.	<i>Rád hraju hry. Proč je nemůžeme hrát i při vyučování?</i>
13.	<i>Nebojím se třídní učitelce svěřit.</i>
14.	<i>Dost dobrý.</i>
15.	<i>Líbí se mi, že paní učitelka řeší, když se někdo někomu posmívá.</i>
16.	<i>Holky to strašně řeší, ale jinak dobrý.</i>
17.	<i>Třídní učitelka je při vyučování přísná, ale tady je s ní legrace.</i>
18.	<i>Třídnické hodiny se mi líbí, ale nelíbí se mi, jak se někteří kluci předvádějí.</i>

19.	<i>Při hrách jsou někteří kamarádštější než normálně.</i>
20.	<i>Líbí se mi, že mě paní učitelka nenutí, když se mi nechce hrát hry.</i>
21.	<i>Líbilo se mi mluvit o lásce, i když jsem se trošku styděla.</i>
22.	<i>Bavilo mě to s tím sexem.</i>
23.	<i>Mně se to líbí, akorát mě štve, že musíme trčet ve škole.</i>
24.	<i>Někteří kluci mě štvou, že si z něčeho dělají srandu.</i>
25.	<i>Líbí se mi jenom hry, při kterých se můžeme hýbat.</i>
26.	<i>Nevím.</i>
27.	<i>Nevím, nechce se mi o tom přemýšlet.</i>
28.	<i>Nebaví mě hrát hry, radši si jen povídám.</i>
29.	<i>Radši bych jenom pozoroval, než ty hry hrál.</i>
30.	<i>Mám radši hry na mobilu než tyhle hry.</i>
31.	<i>Radši bych byl doma.</i>

Z uvedených výpovědí vyplývá, že většina dětí má třídnické hodiny ráda. Z některých odpovědí je patrné, že jsou ve třídě i introverti, kteří aktivity při třídnických hodinách raději pozorují, než se jich sami účastní. Dále je tu patrná „rivalita“ mezi chlapci a děvčaty typická pro tento věk. Líbí se mi, že si některé děti všimly, k čemu jsou třídnické hodiny určené – k formování kamarádských vztahů uvnitř školní třídy. Osobně mě potěšilo, že mi děti důvěřují, a hodlám v třídnických hodinách i nadále pokračovat. Uvažuji také o tom, že bych některé třídnické hodiny realizovala i mimo školní budovu, nejlépe někde v přírodě.

8 Zadání a vyhodnocení posttestu II

Posttest II jsem dětem zadávala 3. března 2017, a to půl roku od realizovaného adaptačního kurzu. Dotazník vyplňovalo 83,87 % žáků 6. A třídy. **Kvantitativní analýzu** dotazníku znázorňuje tabulka č. 5.

Tabulka č. 5 Výsledky dotazníkového šetření z 3. března 2017 – kvantitativní analýza

Počet žáků	31
Počet zúčastněných	26
V %	83.87
Kladné pocity (5-35, nejlepší je 5)	8,81
Kvalita kolektivu (0-5, nejlepší je 5)	3,77
Pocit bezpečí (1-7, nejlepší je 1)	1,58
Pocit přátelství (1-7, nejlepší je 1)	1,62
Atmosféra spolupráce (1-7, nejlepší je 1)	1,96
Pocit důvěry (1-7, nejlepší je 1)	1.92
Pocit tolerance (1-7, nejlepší je 1)	1.73
Ve třídě je nešťastný žák (% ANO)	34,62
Ve třídě je ubližovaný žák (% ANO)	23,08
Do školy se těším (% ANO)	76,92
Někdo mi pomůže s problémy (% ANO)	96.15
Problémy řešíme v klidu (% ANO)	61,54
Žáci v kladné polovině třídy (%)	67,74

Kladné pocity žáků 6. A třídy vyjadřuje aritmetický průměr 8,81. Optimální výsledek by se měl rovnat 5 a naopak nejhorší výsledek by představoval aritmetický průměr 35. **Pocit bezpečí** ve třídě byl žáky hodnocen průměrem 1,58. Daný výsledek se přibližuje

nejlepšimu výsledku 1. **Pocit přátelství** má průměr 1,62, opět se přibližuje nejlepšimu výsledku 1. **Atmosféra spolupráce** byla žáky hodnocena aritmetickým průměrem 1,96, přičemž nejlepší výsledek by představoval hodnotu 1. **Pocit důvěry** vyjadřuje aritmetický průměr 1,92, opět se přibližuje nejlepšimu výsledku 1. **Pocit tolerance** je hodnocen průměrem 1,73, kdy nejlepším výsledkem by byla hodnota 1, a nejhorší výsledek by se rovnal 7.

Nejlepšího výsledku v hodnocení míry pocitů ve třídě dosáhla třída 6. A v hodnocení pocitu bezpečí a pocitu přátelství – hodnota 1,58 a hodnota 1,62. **Nejhoršího výsledku** dosáhla třída v hodnocení atmosféry spolupráce – hodnota 1,96.

Kvalita kolektivu byla hodnocena aritmetickým průměrem 3,77, přičemž o nejlepším výsledku by vypovídal aritmetický průměr 5.

34,62 % žáků uvedlo, že je ve třídě nešťastný žák. 23,08 % žáků je přesvědčeno o tom, že je ve třídě někdo, komu ostatní občas ubližují. 76,92 % žáků se do školy těší. 96,15 % žáků uvedlo, že se většinou najde někdo, kdo jim pomůže s problémem, a 61,54 % žáků zaškrtnulo, že společné problémy řeší většinou v klidu. 67,74 % žáků bylo ostatními hodnoceno kladnými vlastnostmi.

Kvalitativní analýza mi odhalila oblíbené a neoblíbené jedince třídy. 1 žák sám sebe hodnotil, že o něj třída nemá zájem, a zároveň skončil při hodnocení třídy v minusové části třídy. Tento žák byl nejčastěji označen ostatními spolužáky jako osamocený.

9 Srovnání dat z pretestu a posttestu I, II

Získaná data z pretestu, posttestu I a posttestu II jsem pro srovnání zaznamenala do tabulky č. 6. **Nejlepší výsledky** ze všech tří realizovaných dotazníkových šetření jsem označila tučně.

Tabulka č. 6Srovnání výsledků z pretestu, posttestu I a posttestu II

	Pretest	Posttest I	Posttest II
Počet žáků	31	31	31
Počet zúčastněných	28	26	26
V %	90.32	83.87	83.87
Kladné pocity (5-35, nejlepší je 5)	9.25	9.19	8.81
Kvalita kolektivu (0-5, nejlepší je 5)	3.46	2.96	3.77
Pocit bezpečí (1-7, nejlepší je 1)	1.68	1.62	1.58
Pocit přátelství (1-7, nejlepší je 1)	1.68	1.62	1.62
Atmosféra spolupráce (1-7, nejlepší je 1)	1.93	2.12	1.96
Pocit důvěry (1-7, nejlepší je 1)	1.96	1.96	1.92
Pocit tolerance (1-7, nejlepší je 1)	2.00	1.88	1.73
Ve třídě je nešťastný žák (% ANO)	32.14	57.69	34.62
Ve třídě je ubližovaný žák (% ANO)	21.43	50.00	23.08
Do školy se těším (% ANO)	50.00	65.38	76.92
Někdo mi pomůže s problémy (% ANO)	89.29	96.15	96.15
Problémy řešíme v klidu (% ANO)	67.86	53.85	61.54
Žáci v kladné polovině třídy (%)	64.52	61.29	67.74

U **kladných pocitů** žáků 6. A třídy byl zaznamenán nejlepší výsledek 8,81 v posttestu II a nejhorší výsledek 9,25 v pretestu. K určitému zlepšení kladných pocitů došlo tedy již po

absolvování adaptačního kurzu, ale ještě lepšího výsledku bylo dosaženo díky konání třídnických hodin. **Pocit bezpečí** byl nejlépe hodnocen průměrem 1,58 v posttestu II a nejhůře v pretestu průměrem 1,68. Také v tomto hodnocení je patrný vliv adaptačního kurzu, ale ještě patrnější je vliv třídnických hodin. U **pocitu přátelství** došlo ke stejnému hodnocení průměrem 1,62 v posttestu I a posttestu II. Nejhorší výsledek průměr 1,68 byl zaznamenán v pretestu. Pocit přátelství byl stejným způsobem ovlivněn adaptačním kurzem a třídnickými hodinami. **Atmosféra spolupráce** byla nejlépe hodnocena průměrem 1,93 v pretestu. Nejhoršího výsledku dosáhla v posttestu I průměrem 2,12. Vlivem třídnických hodin se v posttestu II zlepšil průměr z 2,12 na 1,96. Tato hodnota ukazuje ale jen minimální rozdíl oproti nejlepšímu výsledku z pretestu, a to 0,03. Vliv třídnických hodin můžeme tedy také hodnotit kladně. **Pocit důvěry** dosáhl nejlepšího výsledku 1,92 v posttestu II. V pretestu i v posttestu I měl stejný výsledek 1,96. Pocit důvěry dosáhl lepšího výsledku vlivem třídnických hodin. **Pocit tolerance** byl nejlépe hodnocen průměrem 1,73 v posttestu II a nejhůře průměrem 2,00 v pretestu. Je zde tedy patrný vliv adaptačního kurzu a ještě patrnější vliv třídnických hodin.

Kvalita kolektivu byla nejlépe hodnocena v posttestu II průměrnou hodnotou 3,77. Nejhorší výsledek byl zaznamenán v posttestu I průměrem 2,96. Dle zjištěných výsledků můžeme konstatovat, že na zlepšení kvality kolektivu se nepodílel adaptační kurz, ale pravidelné aktivity konané v rámci třídnických hodin.

32,14 % žáků v pretestu uvedlo, že je ve třídě nešťastný žák, což byl také nejlepší výsledek. V posttestu II potvrdilo tuto skutečnost 34,62 % žáků. Nejhoršího výsledku 57,69 % bylo dosaženo v posttestu I po absolvování adaptačního kurzu. Vlivem třídnických hodin došlo ke zlepšení z 57,69 % na 34,62 %, čímž jsme se opět přiblížili nejlepšímu výsledku v pretestu. 21,43 % žáků v pretestu uvedlo, že je ve třídě žák, kterému občas někdo ubližuje. Výsledek v pretestu byl nejlepší oproti výsledku 50,00 % z posttestu I, který znamenal výsledek nejhorší. Vlivem třídnických hodin došlo k výraznému zlepšení z 50,00 % na 23,08 %, což dokládá hodnota v posttestu II. Odpověď na otázku, zda se žáci těší do školy, zaznamenala stoupavou tendenci. Vlivem adaptačního kurzu se hodnota 50,00 % z pretestu změnila na hodnotu 65,38 % v posttestu I. Nejlepšího výsledku 76,92 % dosáhla v posttestu II. Je zde patrný vliv adaptačního kurzu a především vliv třídnických hodin. 96,15 % žáků v posttestu I a v posttestu II odpovědělo, že se vždy najde někdo, kdo jim pomůže řešit problémy. Horší hodnota 89,29 % byla naměřena v pretestu. Ke zlepšení

této hodnoty došlo stejným dílem vlivem adaptačního kurzu a vlivem třídnických hodin. Na otázku, zda problémy řeší třída v klidu, odpovědělo kladně 67,86 % žáků v pretestu, což byl nejlepší výsledek. K mírnému zhoršení došlo v posttestu II, kdy na uvedenou otázku odpovědělo 61,54 % žáků. Nejhoršího výsledku bylo dosaženo v posttestu I, čemuž odpovídala hodnota 53,85 %. Vlivem třídnických hodin došlo ke zlepšení z 53,85 % na 61,54 %. Počet žáků v kladné polovině třídy byl nejlépe hodnocen v posttestu II hodnotou 67,74 %. Naopak nejhorší výsledek 61,29 % byl zaznamenán v posttestu I. Také v tomto hodnocení je patrný vliv třídnických hodin.

Kvalitativní analýza: v pretestu se 1 žák záporně ohodnotil a zároveň skončil v minusové části třídy. V posttestu I také jeden jedinec sám sebe ohodnotil, že o něj třída nemá zájem, a zároveň skončil při hodnocení třídy v minusové části třídy. V posttestu I se jednalo o jiného žáka než v pretestu. V posttestu II se 1 žák ohodnotil záporně a zároveň skončil v minusové části třídy. Jednalo se o stejného žáka jako v posttestu I. Tento žák byl v pretestu, posttestu I i v posttestu II nejčastěji označen ostatními spolužáky jako osamocený.

Ze tří neoblíbených žáků v pretestu zůstali i v posttestu I dva stejní žáci. Stejná změna byla zaznamenána i u oblíbených žáků. Ze tří nejoblíbenějších žáků v pretestu si stejné postavení v posttestu I udrželi dva žáci. V posttestu II byly zaznamenány odlišné výsledky. Mezi třemi nejoblíbenějšími žáky zůstal pouze jeden žák. Nicméně i ostatní jedinci z pretestu a posttestu I byli ostatními kladně hodnoceni. Mezi neoblíbené žáky se v posttestu II zařazovali dva žáci, kteří byli neoblíbenými žáky i v pretestu a posttestu I. Neoblíbení žáci uvedení v pretestu, posttestu I a v posttestu II skončili ve všech dotazníkových šetření v záporné polovině třídy.

Ze sesbíraných dat dotazníkových šetření lze zaznamenat efekt adaptačního kurzu u kladných pocitů ve třídě, pocitu bezpečí, přátelství a pocitu tolerance. Zároveň se žáci více těšili do školy a byli spokojeni s pomocí od ostatních spolužáků. Realizace pravidelných třídnických hodin ovšem znamená zlepšení výsledků oproti efektu adaptačního kurzu ve všech sledovaných oblastech, pouze u pocitu přátelství a u pomáhání s problémy představuje stejnou hodnotu jako u efektu adaptačního kurzu. Ze získaných výsledků vyplývá, že nestačí pouze na začátku 6. ročníku absolvovat třídní adaptační kurz, ale je nutné pracovat s třídou pravidelně v rámci třídnických hodin. Adaptační kurzy mají za úkol

vytvořit vhodné prostředí pro nový kolektiv, ale vývoj zdravého a přátelského klimatu ve třídě již vyžaduje dlouhodobější působení v rámci třídnických hodin. Dotazníková šetření mi ukázala, že je ve třídě stále co zlepšovat a že je potřeba neustále pracovat na vytváření kvalitního kolektivu až do konce 9. ročníku.

10 Závěr

Cílem práce bylo sledovat proměnu klimatu šesté třídy základní školy a poukázat na vliv adaptačního kurzu a třídnických hodin na změnu vztahů mezi dětmi ve třídě, sebevnímání dětí i jejich oblíbenosti u ostatních spolužáků. K vyhodnocení klimatu třídy posloužil standardizovaný dotazník B-3. Velice oceňuji možnost vyhodnotit dotazník B-3 pomocí počítačového programu. Jednak se diagnostika třídy nestává časově náročnou záležitostí, což určitě uvítá každý učitel, jednak počítačový program zpracuje dotazník všemi různými způsoby, které by učitel sám zpracovat nedokázal.

Bylo prokázáno, že vlivem realizovaných třídnických hodin došlo ke zlepšení třídního klimatu v devíti ze třinácti sledovaných oblastí, ve zbývajících čtyřech oblastech došlo ke zlepšení výsledků oproti výsledkům měřených po absolvování adaptačního kurzu. Adaptační kurz ovlivnil třídní klima kladným způsobem v sedmi sledovaných oblastech. Z těchto výsledků jednoznačně vyplývá, že je nutné pravidelně a dlouhodobě realizovat třídnické hodiny, abychom docílili vytvoření zdravého třídního klimatu, přičemž adaptační kurz „odstartuje“ nelehkou a dlouhotrvající cestu za tímto cílem tak, že stmelí stávající či nově vzniklý kolektiv.

V současné době je vyzdvihována potřeba uskutečňování třídnických hodin z důvodu řešení aktuálních problémů třídy či rizikových forem chování, ale ne všichni učitelé vědí, jak se třídnické hodiny mají správně vést. Tato práce podrobně seznamuje se způsobem vedení třídnických hodin. Poukazuje na to, jak interaktivní způsob práce v třídnických hodinách klade zvýšené nároky na práci s pravidly ve třídě, a uvádí pro inspiraci některá z nich. Práce nabízí témata pro třídnické hodiny, od řešení aktuálních problémů třídy až po specifickou prevenci (šikana, závislosti). Je zde nastíněna struktura třídnické hodiny tak, jak má správně vypadat.

Pro třídnickou hodinu se osvědčilo sezení v kruhu, kdy na začátku se vysvětlí cíle setkání a zopakují se pravidla. Na závěr hodiny nesmíme zapomenout vše shrnout a požádat žáky o vyjádření k tomu, co pro ně bylo nejdůležitější a nejpodnětnější. Učitel má při aktivitách pouze provázející roli, která spočívá v tom, že nenabízí svým žákům vlastní řešení zadaných úkolů. Práce uvádí, jakou formou může třídnická hodina probíhat. Popisuje například myšlenkovou mapu, brainstorming, reflexi, hraní rolí či komunitní kruh.

Vedeme-li třídnické hodiny, můžeme narazit na nějaká úskalí. Dubec (2007) uvádí některá z nich a zároveň předkládá svá doporučení, jak se s problémovými situacemi vypořádat. V práci jsou uvedeny přístupy, jak lze zjišťovat klima třídy, a popsány jednotlivé druhy dotazníků. Diagnostikou třídního klimatu můžeme získat přehled o celém spektru žákovských názorů na klima třídy. Uvádím zde možnosti využití získaných výsledků diagnostiky ve školní praxi.

Po absolvování adaptačního kurzu jsem pravidelně jedenkrát za čtrnáct dní realizovala třídnickou hodinu. Celkem jsem uskutečnila jedenáct třídnických hodin, jejichž přípravy v této práci uvádím. Aktivitu jsem volila podle cíle, kterého jsem v dané hodině chtěla dosáhnout. Jednotlivé aktivity jsou podrobně popsány, včetně doby trvání a potřebných pomůcek k jejich realizaci. Jsou zde zaznamenány i mé postřehy z těchto hodin.

Podrobné seznámení s možnostmi diagnostiky třídního klimatu a následným vyhodnocením pomocí počítačového programu pro mě znamenalo obrovský přínos pro mou pedagogickou činnost. Pravidelná realizace třídnických hodin se správnou strukturou se stala nedílnou součástí mé učitelské profese. Poznala jsem svoji třídu i jiným způsobem, než jak bych ji poznala jen při vyučování. Myslím si, že i moji žáci vnímají vzájemnou vazbu mezi námi. Na fungování zdravého klimatu je ale potřeba neustále pracovat. Už teď vím, že nás čeká náročná a dlouhá cesta. Zajímavé bude porovnat získané výsledky z dotazníkových šetření s diagnostikou v 7., 8. a 9. ročníku.

11 Seznam použitých informačních zdrojů

BLÁHOVÁ, R., ŘÍČAŘOVÁ, A. *Jak být dobrý učitel: [tipy a náměty pro třídní učitele]*. Praha: Raabec, 2012. Dobrá škola. Třídní učitel. ISBN 9788087553398.

BLÁHOVÁ, R., ŠALŠOVÁ, L. *Na výletě se školou: [tipy a náměty pro třídní učitele]*. Praha: Raabec, 2012. Dobrá škola. Třídní učitel. ISBN 9788087553411.

BRAUN, R. *Pedagogicko-psychologická diagnostika: studium: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů 2. stupně ZŠ a SŠ, Učitelství v ZUŠ, SOŠ a konzervatoři; kurz: Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 9788072906567.

Centrum primární prevence Magdaléna. [cit. 2016-03-06]. *Primární prevence*. Dostupné z <http://www.magdalena-ops.eu/cz/prim%C3%A1rn%C3%AD-prevence>.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. 656 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, a. s. 2010. 328 s. ISBN 978-80-247-2742-4.

DUBEC, M. *Adaptační (stmelovací) soustředění. Kurz osobnostní a sociální výchovy pro žáky 6. ročníku ZŠ a primy gymnázia*. Praha: OS Projekt Odyssea, 2007. 49 s. ISBN 978-80-87145-22-7.

DUBEC, M. *Třídnické hodiny. Metodika práce třídního učitele s tématy osobnostní a sociální výchovy*. Praha: OS Projekt Odyssea, 2007. 82 s. ISBN 978-80-87145-20-3.

FREIBERG, H. Jerome. *School climate: measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. 1st publ. Philadelphia: Falmer Press, 1999. ISBN 0750706422.

FRIEDLOVÁ, K. et al. *Práce s třídním kolektivem. Metodika*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012. 89 s. ISBN 978-80-87652-70-1.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-73151-85-0.

HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. 192 s. ISBN 978-80-247-2816-2.

HRABAL, V. *Sociální psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2002. 125 s. ISBN 80-246-0436-1.

HRABAL, V. st., HRABAL, V. ml. *Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka*. Praha: SPN, 1989. 199 s. ISBN 80-04-22149-1.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 265 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.

KLUSÁK, M. *Vědět, jak zacházet s klimatem ve třídě*. Pedagogika, 1, 1994, s. 61-67.

KOVAŘÍKOVÁ, M. *Tvorba adaptačního kurzu pro 2. stupeň základní školy*. Beroun, 2015. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky. Vedoucí bakalářské práce Daniela Nováková.

KUDLÁČEK, M., VALENTA, T., MAGEROVÁ, L. Společně v zážitkové pedagogice: Integrace osob se zdravotním postižením prostřednictvím společných zážitků. *Gymnasion*, 2004, 1(2), s. 8-18. ISSN 1214-603X.

LAŠEK, J. *Komunikační klima ve středoškolské třídě*. Pedagogika, 44, 1994, č. 2, s. 155-162.

LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. 161 s. ISBN 978-80-7041-699-2.

LAŠEK, J., MAREŠ, J. *Jak změřit sociální klima třídy?* Pedagogická revue, 1991, roč. 43, č. 6, s. 401-409.

MAREŠ, J., *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. 704 s. ISBN 978-80-262-0174-8.

MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3.

NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Praha: Portál, 1998. 325 s. ISBN 80-7178-218-1.

PELÁNEK, R. *Zážitkové výukové programy*. Praha: Portál, 2010. 136 s. ISBN 978-80-7367-656-8.

PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. 380 s. ISBN 80-7178-070-7.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. 496 s. ISBN 80-7178-170-3.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry pro zvládání agresivity a neklidu*. Praha: Portál, 2002, 175 s. ISBN 80-7178-689-6.

ŠIMANOVSKÝ, Z., ŠIMANOVSKÁ, B. *Hry pro rozvoj zdravé osobnosti*. Praha: Portál, 2005, 159 s. ISBN 80-7367-024-0.

VIP Kariéra. Prezenční formy DVPP. [cit. 2016-11-08]. *Dotazníky B-3 a B-4 představení metody a vyhodnocování*. Dostupné z <http://www.ippp.cz/spp/download/studijni-materialy/dotazniky-B3-B4.pdf>.

12 Seznam příloh

Příloha 1 – Dotazník B-3

Dotazník B-3

JMÉNO A PŘIJMENÍ _____ TŘÍDA _____ DATUM _____

1. Mezi mé přátele v naší třídě patří:

1. _____
2. _____
3. _____

2. Jako přitele (přítelkyni) bych si nevybral:

1. _____
2. _____
3. _____

3. Sám sebe hodnotím:

- a) jsem vždy v centru dění ve třídě
- b) občas se účastním a jsem obvykle o akcích ve třídě informován
- c) párkrát jsem se akci ve třídě účastnil, ale nebývám informován
- d) zdá se, že o mou účast třída příliš nestojí
- e) o dění ve třídě nejvím zájem

4. Odpověz na následující otázky *ano - ne*:

- | | | |
|--|-----|----|
| Ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný | ano | ne |
| Ve třídě je někdo, komu ostatní občas ubližují | ano | ne |
| Stává se, že se do školy těším | ano | ne |
| Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémem | ano | ne |
| Společné problémy řešíme většinou v klidu | ano | ne |

5. Zakroužkuj číslici, která vyjadřuje míru tvých pocitů ve třídě:

pocit bezpečí	1 2 3 4 5 6 7	pocit ohrožení
pocit přátelství	1 2 3 4 5 6 7	pocit nepřátelství
atmosféra spolupráce	1 2 3 4 5 6 7	atmosféra lhostejnosti
pocit důvěry	1 2 3 4 5 6 7	pocit nedůvěry
atmosféra tolerance	1 2 3 4 5 6 7	atmosféra netolerance

6. Najdi některého ze spolužáků, který je:

- | | |
|---------------------------|----------------------|
| spravedlivý: _____ | protivný: _____ |
| spolehlivý: _____ | nespravedlivý: _____ |
| zábavný: _____ | nevědčný: _____ |
| vždy v centru dění: _____ | nespolehlivý: _____ |
| se všemi za dobře: _____ | osamocený: _____ |

Děkujeme za spolupráci!